



**EDUCACIÓN BACHILLER NOCTURNA EN INSTITUCIONES OFICIALES DE LA
CIUDAD DE SANTA MARTA**

TESIS DE MAESTRIA

LINA VICTORIA ZARATE CORTINES

DIRECTOR DE TESIS

FERNANDO ANDRES MORENO DULCEY

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

MAESTRIA EN INTERVENCION PSICOSOCIAL

SANTIAGO DE CALI

2020

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	4
ANÁLISIS DEL CONTEXTO GENERAL, CIRCULOS VICIOSOS	
1.1 ¿Quiénes acceden? ¿En qué sectores? ¿Qué IE son vulnerables?	7
1.2 Tipo de población	9
¿Adultos, jóvenes vulnerables, madres cabezas de familia?	
1.3 Estos buscan mejor futuro... presiones sociales.	11
1.4 La calidad no es buena	13
1.5 Entonces la educación no cumple con su promesa de progreso	16
2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE SANTA MARTA Y MAGDALENA	17
2.1 Análisis de la situación de la IE	20
3. MARCO TEORICO	22
3.1 Educación y Pensamiento Critico	22
3.2 Sentidos Subjetivos	28
3.3 Educación Nocturna Vs Educación Tradicional	28
3.4 Calidad de la Educación	30
4. DIAGNÓSTICO	30
4.1 Metodología	30
4.1.1 Participantes	31
4.1.2 Instrumento	32
4.1.3 Procedimiento	32
4.2 Estructura Político-Educativa y Administración de los Recursos	32
4.3 Pruebas Estandarizadas y Encuestas de Percepción	41
4.4 Formación Docente	45
4.5 Condiciones Sociales	48
4.6 Relación con el Ámbito Escolar	52
4.7 Análisis General: Instrumentalización de la Educación	57
4.7.1 Instrumentalización de la Educación por parte de los Estudiantes	58
4.7.2 Instrumentalización de la Educación por parte de los planteles educativos	59
5. DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA PARA LA INTERVENCIÓN	61

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	66
6.1 Población	66
6.2 Objetivos	66
6.2.1 Objetivo General	66
6.2.2 Objetivos específicos	67
6.3 Metodología	67
6.4 Descripción General del Programa de Intervención	70
6.5 Fases de la Intervención.	78
6.6 Resultados Esperados.	82
7. REFERENCIAS	84

1. INTRODUCCIÓN

ANÁLISIS DEL CONTEXTO GENERAL, CÍRCULOS VICIOSOS

El Gobierno nacional, con el fin de ampliar su cobertura en educación dio apertura a las escuelas oficiales nocturnas, bajo el Artículo 38 de la Ley 39 de 1903. Estas nacieron con la iniciativa de brindar educación básica y media a aquellas personas que por diferentes motivos de orden político, social y/o personal en su edad infante o juvenil no habían podido acceder a este derecho y en la actualidad desean hacerlo. Quienes mayoritariamente acceden a esta modalidad son jóvenes y adultos que tienen la mirada puesta en obtener un título bachiller como el medio que posibilita el acceso a un empleo, o uno de mejores condiciones, bajo la primicia de que las mejores ofertas de empleo además de evaluar las habilidades del postulante, requieren certificaciones en conocimientos básicos y específicos para determinados cargos.

Esta modalidad de estudios ha favorecido a un alto número de personas que desean culminar sus grados escolares y la obtención de su título bachiller. Sin embargo, son pocos los estudiantes graduados de la escuela nocturna que verdaderamente acceden a mejores oportunidades y aún menos los que logran vincularse a la educación superior. En cifras generales a nivel nacional de acuerdo a datos obtenidos por el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES¹ para los periodos 2001-2005, solo veinte de cada cien bachilleres accede a la educación superior, lo que intuitivamente supone que la cifra es aún más baja en bachilleres de la nocturna.

¹ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, Conocido por las siglas ICFES Instituto Colombiano para El Fomento de la Educación Superior.

Este fenómeno recurrente entre las escuelas oficiales nocturnas sucede como resultado de una educación instrumentalizada, muchas veces calificada como de baja calidad, que ha ampliado su oferta pero que ha perdido su punto de encuentro con la realidad y el contexto de sus educandos.

Las causas para que la educación nocturna sea catalogada como de baja calidad son muchas, pero principalmente tiene que ver con las pruebas estandarizadas y el nivel académico en el que se encuentren sus alumnos, sin embargo, el panorama es mucho más amplio y se complejiza al tener en cuenta aspectos que permean la calidad y que tienen que ver con las realidades de los alumnos, los roles entre docentes y alumnos, abandono y/o descuido por parte de los entes gubernamentales y educativos, entre otros.

Y aunque durante varias décadas las modalidades de educación nocturna, de acuerdo los resultados publicados por el ICFES, se han ubicado por debajo del promedio nacional catalogándola así como de baja calidad, poco ha cambiado, poco se ha escuchado, y poco se ha hecho. Superficialmente pareciera un problema menor, y por lo tanto las instituciones siguen brindando este derecho, siguen ampliando su cobertura llegando a lo extenso del territorio colombiano, siguen matriculando a miles de personas y haciendo realidad el sueño de ser bachiller, otorgando así tan anhelado título. Cabe preguntarse en este punto ¿a qué se debe el silencio de los directamente beneficiados? Y ¿Cuáles son a largo plazo las consecuencias de este silencio?

Se intuye que este ejercicio entre otorgar y recibir educación pero no garantías para el aprovechamiento de la misma, se convierte en un tipo de juego circular entre las instituciones y los estudiantes, por un lado las instituciones quieren ofrecer una mayor cobertura educativa pero no se responsabilizan de la calidad de la misma o al menos no directamente. Exponiéndolo de forma analógica sería como decir que todos tuvieron la

oportunidad de participar de un concierto musical solo porque se transmitió por televisión y radio nacional. Si le preguntaran al organizador sobre la cobertura del concierto, orgullosamente diría que llegó a los espacios más recónditos del país, pero las experiencias de cada uno serán sumamente diferentes, entre quienes asistieron, los que lo vieron por televisión y los que lo oyeron en la radio. La educación nocturna es el equivalente a quienes escuchan un concierto por radio, según el organizador y los mismos radio escuchas, si hubo participación del concierto porque escucharon las canciones como todos, pero les faltó mucho para llegar a disfrutarlo y experimentarlo como lo hicieron los que lo vieron por televisión y aún más los que tuvieron la fortuna de asistir. Los estudiantes por su parte, toman esta oportunidad para no ser excluidos del mundo laboral o la educación superior, quieren tener el derecho de demostrar que participaron del concierto, pero algunos no muestran interés alguno en participar de una manera más profunda, no quieren verlo en televisión, tampoco quieren asistir allí. Muchas veces ni siquiera disfrutan de escucharlo, solo quieren tener el privilegio de decir que participaron, aunque en realidad no lo hayan hecho.

Es por lo tanto necesario dirigir nuestra atención a las formas en cómo se está llevando a cabo la educación bachiller y a los propósitos que se forjan en ella, en donde en la mayoría de las escuelas nocturnas se instrumentaliza la educación privilegiando las prácticas para la obtención de un título bachiller, por encima de la adquisición de nuevos saberes. Se reconoce además la importancia de generar reflexiones en donde se puedan exaltar los aspectos cualitativos de la escuela sobre los cuantitativos, de manera que exista un reconocimiento genuino en los saberes de los estudiantes que además logre trabajar de la mano con los procesos evaluativos ya establecidos en las escuelas oficiales nocturnas.

1.1 ¿Quiénes acceden? ¿En qué sectores? ¿Qué IE son vulnerables?

De acuerdo a la ley 115 de 1994 y el Decreto reglamentario 3011 de 1997, pueden acceder a programas de alfabetización y a la educación por ciclos jóvenes de al menos trece años que no hayan accedido o culminado la educación primaria y jóvenes o adultos de al menos quince años que no hayan iniciado su bachillerato o que hayan estado mínimo dos años retirados del mismo. Para este caso nos referiremos únicamente al análisis de la escuela bachiller nocturna de carácter oficial.

La población que generalmente cumple con estos parámetros, son personas que viven en las zonas rurales o las zonas menos privilegiadas de las grandes ciudades, que en su mayoría se encuentran en condiciones de pobreza y que tienen un estilo de vida que no les permite acogerse a la escuela tradicional. Personas a las que el hecho de abandonar las aulas en determinado momento de su vida representó la única alternativa para sobrevivir. Jóvenes y adultos que generalmente no cuentan con un plan de vida estructurado y que viven el día a día de acuerdo a las necesidades que se le presentan, de manera que hoy día regresan tímidamente a puertas de las escuelas nocturnas con la ilusión de obtener un título que cambie y mejore sus condiciones de vida.

El decreto 3011 de 1997 no solo determina qué tipo de población puede acceder a los programas, sino que también determina el carácter institucional de los mismos. Tal como lo manifiesta El Ministerio de Educación Nacional (2005) en su documento Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables: “Las entidades territoriales propenderán por su inclusión previendo los recursos y los instrumentos indispensables para su adecuada atención. Será responsabilidad de los rectores y directores el cumplimiento cabal de esta determinación, así como del reporte anual en la Resolución 166 y en el

formulario DANE C-600 para el sector oficial y no oficial” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2005)

Esto quiere decir que los planteles educativos que lo requieran deben incluir esta modalidad de estudios en su PEI (Proyecto Educativo Institucional), bajo la dirección y subsidio de las entidades territoriales y además de incluirlo deben diseñarlo de acuerdo a la demanda y contexto que se les presente. Haciendo énfasis en el hecho de que son las entidades territoriales quienes promueven y financian gran parte de la educación nocturna, podemos determinar que existen grandes diferencias entre la oportunidad de atención educativa que se presenta en grandes ciudades del país en comparación con ciudades y municipios que tienen un mayor índice de pobreza.

La gran diferencia se encuentra en los recursos que se destinan a la educación; las ciudades grandes cuentan con una mayor presencia del estado, los recursos humanos y financieros son más amplios y controlados, están mejor focalizados y se adhieren a programas de educación que tienen un mayor seguimiento. Mientras que en las ciudades y municipios con altos índices de pobreza, los recursos nunca son suficientes, la gestión de las entidades territoriales está mayoritariamente concentrada en suplir las necesidades vitales, además de no contar con la presencia y regulación suficiente por parte del estado colombiano.

Es importante resaltar como a pesar de que las escuelas nocturnas oficiales comparten determinadas características siempre habrá elementos diferenciadores importantes como resultado del contexto y el lugar donde se instalen.

De esta manera Duschatzky (1999) refiere:

La escuela entonces tendrá mayor o menor capacidad de interpelación en la medida en que logre responder al horizonte de expectativas de los sujetos y dado que las redes

sociales de satisfacción no son las mismas en cada lugar, los sentidos con que se invista a la escuela serán diferentes según los contextos de que se trate, según las oportunidades sociales y culturales que rodee a cada grupo social. La valoración social de la escuela es entonces una construcción parcial y situacional (p. 77)

Por lo tanto los programas educativos deben ser diseñados teniendo en cuenta las particularidades y el contexto en el que se desenvuelven sus asistentes haciendo por lo tanto que su utilidad sea más sustanciosa y ajustada a sus realidades.

1.2 Tipo de población

¿Adultos, jóvenes vulnerables, madres cabezas de familia?

Las personas que acceden a esta modalidad nocturna en su mayoría son personas de bajos recursos muchas veces adscritos a programas de resocialización que por diferentes razones debieron abandonar su educación primaria o bachiller durante su infancia (Rodriguez, 2015). Desde mi experiencia y cercanía con las jornadas nocturnas a lo largo de mi carrera académica he podido identificar que dependiendo de la zona donde se ubique la institución encontramos que esta población puede ser segmentada en grupos así:

- Víctimas del conflicto armado: Son hombres y mujeres en su mayoría adultos que durante su infancia y bajo el marco del conflicto armado que se ha vivido en Colombia durante varios años, tuvieron que desplazarse forzosamente de sus lugares de residencia a ciudades grandes, abandonando su rol de estudiante para dedicarse a empleos informales y lograr el sustento de sus familias. También

encontramos personas que no solo fueron desplazadas de sus hogares sino que además fueron obligados a vincularse a grupos armados al margen de la ley, y que hoy en día han sido reinsertados a la vida civil.

- Madres cabeza de familia y Amas de Casa: Mujeres jóvenes y adultas que quedaron en embarazo a muy temprana edad y que al no contar con un apoyo económico suficiente por parte de su pareja o familia, deciden abandonar la escuela para trabajar y así solventar los gastos del bebe o dedicarse tiempo completo al cuidado de sus hijos. Las historias alrededor de estas mujeres no solo tiene que ver con un embarazo temprano, sino también con matrimonios juveniles y una cultura machista donde el lugar de la mujer está en casa. Estas mujeres ahora regresan a las aulas con la facilidad de seguir trabajando o cuidando de sus hijos durante el día para en la noche darle continuidad al proceso que de jóvenes dejaron inconcluso.
- Jóvenes en condición de riesgo: Hablamos de una condición de riesgo cuando un grupo poblacional está más expuesto a una violación de derechos, esta violación de derechos se presenta como consecuencia de un problema social, algunos como: la pobreza, racismo, guerra, superpoblación, etc. (Clemente, 1992) Estos jóvenes estudiantes viven muy cerca de estas problemáticas, conviven con ella, y por esa razón les resulta insostenible la educación diurna, algunos de ellos trabajan en el día para ayudar con los gastos de la familia, algunos otros por el entorno en el que se mueven no conciben viable la escuela tradicional, donde existen marcadas normas de convivencia y un estructurado reglamento institucional. Son jóvenes que no solo buscan autonomía para actuar y decidir sino que además han sido expulsados de la

escuela regular bien sea por “mal comportamiento” o un numero consecutivo de reprobaciones del grado escolar.

- **Adultos:** Este grupo poblacional son hombres y mujeres que abandonaron las aulas para dedicarse a trabajar, en algunos casos bajo presión familiar y en algunos otros por voluntad propia, y que por un impulso de superación personal deciden regresar y volverlo a intentar. Si bien los adultos también viven en sectores populares de las grandes ciudades, que podrían ser llamados de riesgo, tienen la diferencia entre los jóvenes en condición de riesgo que ya no cuentan con la edad permitida para volver la educación diurna y que además ya cuentan con una serie de responsabilidades propias de la vida adulta que por su experiencia saben cómo sortear y sobrellevar las problemáticas sociales.

1.3 Estos buscan mejor futuro... presiones sociales.

Inscribirse a una escuela nocturna no responde, o no de la forma en que debería, al deseo de obtener nuevos y ricos conocimientos en las áreas básicas del saber, sino que responde a la búsqueda un mejor futuro, un mejor futuro traducido en mayores ingresos, mejores oportunidades de empleo, mayor reconocimiento de sí mismo y una alta gama de posibilidades que conllevan en grandes rasgos a mejorar las condiciones de vida.

La idea de obtener mayores ingresos una vez culmine la escuela secundaria, proviene de industrialización y la era moderna, pues es así como diferentes compañías exigen un título bachiller para desempeñar cargos que requieren conocimientos básicos en determinadas áreas y aun cuando los candidatos demuestran tener las habilidades pero no cuentan con el

título que las certifica, las compañías insisten en requerirlo como una garantía de que se contrata al candidato mejor calificado.

En palabras de Obiols y Di Segni de Obiols, (1996)

Estos cambios en lo económico han significado una modificación importante en varios otros órdenes y en particular, han implicado nuevas demandas al sistema educativo, ya que la producción necesita un trabajador que tenga una buena formación general que le permita adaptarse a nuevas tecnologías a lo largo de su vida productiva; la comercialización requiere un empleado más calificado (p. 44)

Sin embargo, no todo en las escuelas responde al ideal de obtener dinero, si bien el deseo de mejorar las condiciones de vida está muy ligado al aspecto económico, podemos reconocer que viene acompañado de una gran variedad de motivaciones de carácter individual, cultural o familiar. Es así como por ejemplo se puede encontrar estudiantes que se han propuesto como una meta académica personal, el ser profesional en un área que le apasiona, o la mujer ama de casa que encuentra en el título bachiller el boleto para su independencia económica o afectiva, el estudiante que ha sido menospreciado por su grupo familiar y que quiere demostrar por medio de la escuela que cuenta con las capacidades y la persistencia para lograr lo que se propone e incluso aquellos jóvenes que recién inician su vida como padres y quieren ser personas mejor preparadas ante la mirada expectante de sus hijos.

Es así como la escuela nocturna, al cumplir el papel formador de las escuelas tradicionales se presenta para los estudiantes no solo se como una institución de saberes sino como una institución que les reconoce como individuos portadores de derechos, que además les representa el primer escalón en el camino hacia el progreso, una institución que

amplía sus expectativas de vida y que les muestra cómo comunicarse e integrarse con el mundo moderno. (Duschatzky, 1999)

1.4 La calidad no es buena

El estado Colombiano por medio del Plan Decenal Nacional de Educación (2016-2026) plantea la importancia de que todos los estudiantes sin importar las condiciones sociales o culturales logren obtener niveles satisfactorios de competencias que les permita desenvolverse y participar en la construcción de la sociedad. Por lo tanto el Ministerio de Educación Nacional como una estrategia para evaluar en qué medida este propósito se acerca o aleja de la realidad ha definido la calidad de la educación de la siguiente manera:

“La calidad de la educación es entendida como una construcción multidimensional, que solo es posible si se desarrolla simultanea e integralmente las dimensiones: cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica, de los colombianos y de la sociedad como un todo” (MEN, 2016)

Uno de los métodos por el cual se mide la calidad de la educación en la dimensión cognitiva, es por medio de las pruebas estandarizadas, la más conocida de carácter nacional son las pruebas SABER 11², considerada una herramienta de retroalimentación a la comunidad educativa, en donde mediante una evaluación se determina el alcance de competencias que ha logrado un estudiante a lo largo de su vida escolar.

Además de las pruebas SABER 11 los estudiantes también participan de las pruebas PISA³ están son organizadas por la OCDE⁴ donde a diferencia de las nacionales solo se

² Evaluación del Nivel de la Educación Media desarrollada por el ICFES

³ Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

⁴ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

clasifican los resultados a nivel institucional, de manera que pueda haber una comparación de desarrollo escolar entre países participantes.

El objetivo de estas pruebas además de monitorear la calidad de la educación es ofrecer un panorama global sobre las fortalezas y falencias en el área escolar, de manera que los entes de gobierno desarrollen estrategias que mejoren sus programas de educación nacional. Estas dos pruebas de calidad son igualmente aplicadas en instituciones de carácter público y oficial. Sin embargo, según los resultados de los años anteriores las escuelas públicas se clasifican en los últimos lugares del ranking, en ambos casos. Para el año 2018 por ejemplo y según los resultados publicados por el ICFES en el Informe Nacional de Resultados del Examen Saber 11 (2018), el puntaje promedio de los colegios privados es superior al puntaje promedio de los oficiales y el promedio de los oficiales urbanos se ubica por encima de los rurales, por lo que se presume que también hay una diferencia en los promedios de las jornadas diurnas vs jornadas nocturnas. Es por lo tanto cuestionable la utilización que se le están dando a estos métodos de evaluación puesto que año tras año permanece una misma tendencia en las estadísticas de rendimiento escolar, una tendencia en la que las escuelas de carácter oficial, están notoriamente por debajo de las privadas no solo en la dimensión cognitiva sino en muchos otros aspectos y que en consecuencia a nivel internacional también ubica a las escuelas de Colombia por debajo del promedio, en comparación con otros países.

El MEN (2016) en su Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026), menciona que la calidad de la educación debe ser considerada por la dimensión cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica. Sin embargo, en las escuelas públicas nocturnas algunas de estas dimensiones no tienen lugar, la naturaleza de esta modalidad de estudio es tan particular que no permite que así sea. Describiré por lo tanto algunos de los aspectos

importantes que desde mi punto de vista considero que la escuela nocturna no ha logrado alcanzar un nivel esperado en la calidad de la educación nocturna.

- Pocas horas de clase: La jornada escolar diurna oscila entre seis y siete horas, la jornada nocturna solo de tres a cuatro.
- Asignaturas Eliminadas: Algunas de las asignaturas con las que la jornada nocturna no cuenta son las relacionadas con artes, cultura y deporte. Consideradas como herramientas importantes para el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y personales.
- Prioridades Familiares o Laborales: La asistencia a clases es intermitente entre los alumnos de jornadas nocturnas, por lo que muchas veces pierden la continuidad de los aprendizajes.
- Bajo deseo de aprender: Algunos de los alumnos son jóvenes que han desertado de la escuela diurna y la modalidad nocturna es presentada como una vía menos exigente para obtener el título bachiller.
- Limitado acompañamiento docente: Muchos de los docentes de las escuelas nocturnas, son rotativos entre planteles. Además de esto las figuras de rector, coordinador, orientador o director de grupo, son remplazadas por docentes a cargo. Lo que hace que no haya seguimiento ni sentido de pertenecía entre los cargos docentes.

Algunos de los puntos recién mencionados en sí mismos no se pueden cambiar, por ejemplo no se le puede pedir a un estudiante que priorice su asistencia a la escuela por encima de un hijo que necesita de sus cuidados o de un trabajo que requiere para ganarse el sustento. Lo que en realidad quiero destacar con la descripción de dichas particularidades es la ausencia de un proyecto pedagógico y político apropiado para la escuela nocturna. Hasta

ahora se siguen implementando en las escuelas nocturnas programas educativos excluyentes que fueron diseñados para escuelas diurnas y que además fueron diseñados bajo la única primicia de alcanzar un estándar académico.

El ideal para alcanzar la calidad educativa de las escuelas oficiales nocturnas debe ser por medio de programas diseñados de acuerdo a sus particularidades y necesidades, otorgándoles la misma importancia que a las escuelas diurnas, que establezca relaciones de enseñanza-aprendizaje acordes a sabiendas de que en su mayoría son personas adultas que ya cuentan con un rol dentro de su comunidad y que por tanto requieren con premura adquirir nuevas competencias que les permita desenvolverse más y mejor dentro de la sociedad.

1.5 Entonces la educación no cumple con su promesa de progreso

El hecho de que las escuelas oficiales nocturnas estén siendo calificadas por las pruebas estandarizadas como de baja calidad, no solo golpea a los planteles educativos y a la ya cuestionable eficacia de los programas educativos actuales, sino que en gran parte de casos también afecta de manera permanente e importante al estudiante, porque limita sus posibilidades cuando quiere postularse a una carrera de educación superior o a un empleo y es rechazado por no cumplir con los criterios que supuestamente adquiriría en la educación bachiller. Finalmente el estudiante de la jornada nocturna no está allí a manera de imposición, son en su mayoría personas adultas que deciden ingresar a la escuela nocturna con la idea recibir una educación de calidad que abra puertas y les brinde nuevas oportunidades en un mundo cada vez más complejo y competitivo. Este panorama ha sido también compartido por otras modalidades de estudio como lo son las Escuelas Reingreso.

Al referirse a los jóvenes que hicieron parte de su trabajo sobre la escuela media descrito por Tiramonti (2011) refiere:

Los chicos que finalmente asisten a las Escuelas Reingreso, lo hacen porque han fracasado en los intentos de insertarse en el mundo laboral sin el aporte de un título. En muchos casos hay un propósito explícito de evadir la amenaza de una vida delictiva. La escuela sigue conteniendo para esta población una promesa de inclusión en el mundo de los integrados, que la investigación ha mostrado que es falaz o incumplida (p. 27)

De la misma manera en las escuelas nocturnas además de la cercanía a una vida delictiva, los estudiantes están sujetos a responsabilidades económicas y familiares que no dan espera, por lo tanto las esperanzas que depositan en las escuelas nocturnas para adentrarse en un mundo laboral con mejores oportunidades, además de ser un acto condicionado, tiene una connotación de premura que no se percibe con la misma intensidad en las jornadas diurnas.

2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE SANTA MARTA Y MAGDALENA

Es el caso de Santa Marta, una ciudad que a pesar de ser la más antigua de Colombia, también es una ciudad con un alto grado de corrupción y pobreza. Las zonas de clase media-baja están representadas en al menos el 60% del territorio, por lo que la mayoría de las escuelas son públicas y se agrupan en las zonas urbanas de la ciudad. (Meisel & Ricciulli, 2018) Esto se complementa con el hecho de que de los 370 barrios que existen en Santa Marta, 180 no cuentan con un servicio de agua permanente de calidad además de

estar ubicada en el departamento del Magdalena donde según el DANE⁵ ocupa el quinto lugar en la lista de departamentos donde existen más personas en condiciones de pobreza extrema con un 36,1%. (Gossain, 2018). La siguiente Tabla 1, nos deja ver un panorama de cómo la pobreza se relaciona con el nivel educativo, la actividad económica y el régimen subsidiado de Salud.

Tabla 1

Características de los Jefes de Hogar en Condición de Pobreza, 2017 (Porcentajes)

		Cabecera		Resto	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Nivel Educativo	Ninguno, Primaria	52,1	47,6	68,5	57,8
	Secundaria	47,3	50,8	29,3	41,3
	Técnico, Universidad, Posgrado	0,6	1,6	2,2	0,9
Actividad	Sin Actividad	25,4	19,4	21,7	16,5
	Trabajado	58	16,8	66,8	17,8
	Buscando Trabajo	10,7	4,1	7,1	3
	Estudiando	2,4	1	2,2	2,6
	Oficios del Hogar	3	58,4	1,6	60
	Rentista, Jubilado, Pensionado	0,6	0,3	0,5	0
Régimen de Salud	Ninguno	56,2	60,3	46,2	54,3
	Instituto de Seguros Sociales	2,4	1,6	0	0,4
	Régimen Especial	0	0	1,6	0,4
	Contributivo	7,1	7,9	7,1	6,5
	Subsidiado	34,3	30,2	45,1	38,3

Fuente: Meisel, A., Ricciulli, D. (2018). *La Pobreza En Santa Marta: Los Estragos del Bien. (p. 19)* Economía Regional y Urbana, No 266.

Respecto a las escuelas públicas, Santa Marta cuenta con al menos 49 Establecimientos educativos oficiales de los cuales algunos están divididos por sedes de acuerdo a la capacidad del plantel. De este número no más de 20 instituciones cuentan con la modalidad nocturna. Para el año 2017, la calidad de la educación oficial en Santa Marta se ubica en los últimos lugares entre las 23 ciudades principales del país. En matemáticas, la ciudad ocupó

⁵ Departamento Administrativo Nacional de Estadística

el penúltimo lugar, en lectura crítica, el cuarto más bajo y en inglés, de nuevo el penúltimo lugar. (Meisel & Ricciulli, 2018)

Además de la pobreza, existen otros factores asociados a los bajos rendimientos académicos en la ciudad de Santa Marta, algunos como los docentes y los planteles educativos, se estima que aproximadamente 24% de los docentes cuenta con nivel educativo profesional o mayor, eso junto con el hecho de que la mayoría de las instituciones no cuenta con los elementos necesarios para brindar una enseñanza adecuada de tal manera que incluso muchos de estos planteles no cuentan con la infraestructura adecuada para dictar clases con las normas de seguridad apropiadas, o no cuentan con la prestación de servicios públicos como lo son el agua y la electricidad. (Meisel & Ricciulli, 2018)

Volviendo a las escuelas de jornada nocturna y teniendo en cuenta las diferentes problemáticas que se mencionaron, el hecho de que sea un número reducido de planteles los que ofrezcan esta modalidad, los convierte en una minoría aún más vulnerable debido a que sus necesidades y demandas no estén bien representadas ni definidas y por lo tanto sean pasadas por alto por parte de las administraciones departamentales. Otra de las limitaciones de la educación pública nocturna en esta ciudad es el constante cambio y rotación de los cargos públicos, muchas de las iniciativas educativas se ven empañadas por esta temporalidad, lo que genera entre las comunidades educativas poco interés ante las iniciativas de cambio. (Universidad Sergio Arboleda, 2018)

2.1 Análisis de la situación de la IE

La institución Educativa Distrital Once de Noviembre de la ciudad de Santa Marta cuenta con cinco sedes, todas distribuidas al Este de la ciudad en la Localidad Numero Uno, en donde de acuerdo con un estudio realizado por Meisel y Ricciulli, (2008) las personas con mayor número de Necesidades Básicas Insatisfechas está ubicada en este costado de la ciudad.

El nacimiento de cada sede se dio como una manera de brindar mayor cobertura a estudiantes que viven en diferentes barrios y también como una oportunidad para recibir a una mayor cantidad de estudiantes, ya que algunos de estos planteles tienen una estructura limitada en cuanto a número de salones y personal docente. Es así como no todas las sedes cuentan con jornada nocturna y una de ellas no ofrece educación media.

Todas las sedes están bajo la dirección de un mismo rector académico, quien es el encargado de administrar los recursos, programas, docentes, entre otras actividades propias de su cargo. Entre los planteles también es frecuente el traslado y préstamo de docentes, los cuales ante la falta de nuevo personal dictan a varios grados entre básica, media y nocturna, doblando a veces sus jornadas de trabajo y trasladándose por su cuenta.

En la siguiente tabla podremos observar algunos datos que nos dan una idea para distinguir la capacidad de cada sede y la distribución de sus ofertas académicas:

Tabla 2
Distribución de Sedes IED Once de Noviembre⁶

INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL ONCE DE NOVIEMBRE						
		IED ONCE DE NOVIEMBRE SEDE 1	SEDE 02 ESCUELA MIXTA NUEVA COLOMBIA	SEDE 03 ESCUELA MIXTA ONCE DE NOVIEMBRE	SEDE 04 ESCUELA LA NUEVA ESMERALDA	SEDE 05 ESCUELA URBANA MIXTA YUCAL
Numero de Alumnos 2020	Mañana	283	166	303	106	246
	Tarde	258	134	324	82	647
	Nocturna	N/A	N/A	161	N/A	108
Oferta Académica	Preescolar	Preescolar	Preescolar	Preescolar	Preescolar	Preescolar
	Basica Primaria	Basica Primaria	Basica Primaria	Basica Primaria	Basica Primaria	Basica Primaria
	Basica Secundaria	Sexto de Bachillerato	Basica Secundaria	Basica Secundaria	Basica Secundaria	Basica Secundaria
	Media		Media		Media	
			Adultos (Nocturna)		Adultos (Nocturna)	

Fuente: Elaboración Propia

La sede tres Escuela Mixta Once de Noviembre ubicada en la carrera 68 No 36-08, presta la oferta escolar completa desde preescolar hasta once de bachillerato, esta sede junto con la sede el Yucal son las únicas que cuentan con jornada nocturna, con 161 estudiantes en total, se estima que aproximadamente 25 se encuentren en el último año escolar.

Esta sede junto con varias Instituciones Educativas en la ciudad, presenta varias necesidades que requieren ser atendidas con urgencia, la más importante es la concerniente al servicio de agua potable que no llega de manera continua en este sector y es indispensable para el bienestar de toda la comunidad estudiantil. A esto se le suma que el aumento en la matrícula de nuevos estudiantes ha obligado a la institución a improvisar nuevos salones de clase, de manera que la biblioteca, la oficina del rector, coordinador y la sala de profesores están ubicadas en la misma oficina. Esta sede en particular no cuenta con salón de sistemas, por lo que deben usar algunos de los computadores destinados a directivos y docentes, sin contar que la planta docente no es suficiente para cumplir con todas las jornadas y cursos de esta sede.

⁶ Datos Obtenidos por medio del Directorio Único de Establecimientos del Ministerio de Educación Nacional

Es importante voltear la mirada a instituciones educativas que trabajan con las niñas, que siguen trabajando a pesar de las adversidades y que por tanto merecen los recursos necesarios para desarrollar sus labores apropiadamente. Pues a pesar de que es posible lograr una educación de calidad en situaciones adversas, no es justificable la desigualdad en que presenta la educación oficial entre instituciones educativas de diferentes ciudades, privilegiando a unas pocas e ignorando a otras.

3. MARCO TEORICO

3.1 Educación y Pensamiento Crítico

Tradicionalmente la educación ha sido integrada a un proceso institucional que favorece la trasmisión de conocimientos y habilidades entre generaciones, caracterizado por brindar cuidado a niños y jóvenes que por su minoría de edad debían ser formados en determinados oficios, y por lo tanto vinculados progresivamente en la vida adulta. Diferentes filósofos y autores han abordado este concepto contemplando aspectos más profundos respecto al crecimiento individual y colectivo de los educandos, aspectos relacionados con el papel que juegan los individuos dentro de la sociedad y en su relación con otros. (Giddens & Sutton, 2015)

Algunos modelos pedagógicos que se han dado a lo largo de la historia han sido influenciados por el método de análisis o teoría del “pensamiento crítico”. Este remonta sus orígenes en grandes filósofos y pensadores de la época como Kant, Hegel y Marx. Todos ellos han descrito a la teoría del pensamiento crítico como una opción diferenciada que ofrece dos campos de acción, uno interno y otro externo, interno en la medida en que por medio de la reflexión se puede generar nuevo conocimiento y externo porque permite ver el mundo en su contexto social, político y humano de forma crítica. El pensamiento crítico

debe ser por tanto auto-reflexivo y auto-correctivo de manera que se fortalezcan los valores humanos y las diferentes formas en como humanamente se conoce y transforma al mundo. (Cebotarev, 2002)

En el siglo XIX, El filósofo y pedagogo Herbart (citado por Núñez 2003) por ejemplo aportó una definición de educación en donde se incorpora a la instrucción como un elemento esencial que soporta la dinámica educativa, de esta manera refiere:

[...] no se denomina la educación si no se sabe establecer en el alma infantil un gran círculo de ideas cuyas partes se hallen enlazadas íntimamente y que tenga fuerza suficiente para vencer los elementos desfavorables del medio [y] para absorber los favorables [...] La instrucción se propone inmediatamente formar el círculo de ideas; la educación, el carácter. Lo último no se puede hacer sin lo primero; en esto consiste la suma capital de mi pedagogía. (p.22)

Además de afirmar que no hay educación distinta de la instrucción, también habló de una pedagogía basada en las ideas, donde los alumnos van entrelazando sus ideas para construir conocimiento acorde a su actualidad, para este proceso es determinante el interés del sujeto de manera que se pueda producir placer al conocer y comprender lo que se aprende. A lo largo de su propuesta también reconoció la atención que se debe presentar por parte del alumno en la instrucción brindada y el aprendizaje de este por medio de la experiencia. (Núñez, 2003)

Si bien, Herbart no utilizó propiamente conceptos relacionados con la teoría del pensamiento crítico, sí reconoció en su definición que posterior a la práctica educativa se espera que los alumnos estén en capacidad de transformar sus condiciones desfavorables por unas favorables. Acto que también es posible gracias a la auto-reflexión y auto-corrección que caracteriza al pensamiento crítico.

Rancière por su parte ha descrito una pedagogía que rompe con la idea de que existen personas que son más sabias o más inteligentes que otras y propone un método de igualdad en donde no es completamente necesario saber lo que se enseña y por tanto el papel del educador no es imprescindible. (Rancière, 2003)

Para este filosofo educar va más allá de transmitir contenido, es en realidad darle la posibilidad al individuo que aprenda por medio de sus habilidades y capacidades, es crear una necesidad para que el estudiante busque los recursos y/o los métodos para suplirla de tal manera que pueda obtener experiencia y conocimiento.

Rancière además clasificó al orden explicador de la educación tradicional como el principio de atontamiento, alegando que entre más sabio es el maestro, más atontador es al estudiante. Esto quiere decir que aquellos maestros que sienten ser superiores por su alto número de conocimientos además de intimidar las capacidades de los alumnos, los encapsula en un estado de inferioridad y adoctrinamiento en donde la única información valida es la que se obtiene por medio de la instrucción del maestro. (Rancière, 2003)

Afirma que existe igualdad de las Inteligencias, lo que quiere decir que cualquiera puede entender lo que quiera si pone suficientes ganas, esfuerzo y atención, no se trata de aceptar la igualdad como un objetivo, sino de aceptarla como un principio, si somos desiguales es porque las diferentes organizaciones políticas y sociales nos han puesto en un orden que dicta que cada uno debe estar en su lugar.

De acuerdo a su propuesta el alumno debe contar con la voluntad para aprender, pues la voluntad hace nacer nuestras capacidades internas mientras la exploración cimienta nuestro aprendizaje. Por otro lado el maestro debe estar emancipado, así podrá otorgarles a sus estudiantes libertad en su aprendizaje, presionándolos a utilizar su inteligencia para que estos a su vez puedan descubrir nuevos métodos de aprendizaje.

La igualdad de las inteligencias no solamente es postulada como una verdad reveladora sino que tiene la intención de que todos reconozcan en sí mismos las habilidades y los criterios necesarios para decidir y actuar dentro de su contexto social. “La emancipación intelectual es la base para la emancipación política, que es la única posibilidad de una democracia real” (Rancière, 2003)

El termino Emancipación hace referencia a la liberación respecto de un poder una autoridad, una tutela, o cualquier otro tipo de subordinación o dependencia, en un aspecto político y social un acto emancipador provee un mayor estado de conciencia, lo que se refiere a tener un mayor conocimiento sobre las normas sociales y morales independientemente de criterios preestablecidos por otros para su conveniencia. (Cattani, 2014)

Por otro lado la Democracia es entendida como un sistema político que defiende la soberanía del pueblo en la toma de decisiones políticas y en el derecho de elegir y controlar a sus gobernantes. La democracia es el sistema que en la actualidad brinda la oportunidad de participar en aspectos políticos y sociales de gran relevancia, de ahí el hecho de que las personas emancipadas tengan mayor oportunidad de análisis en la toma de decisiones y por tanto estén menos expuestos a sufrir opresión y desigualdad por parte de otros. (Giddens & Sutton, 2015)

Los términos Emancipación y Democracia utilizados por Rancière en su obra son claves para explicar su pedagogía, además de que se complementan y alinean a los trabajos desarrollados por otros autores. De acuerdo a la definición de Herbart que vimos, hay aspectos que aunque no fueron explicados de la misma manera, guardan una relación importante, Herbart por ejemplo hablo en su definición de una educación que sea capaz de vencer los elementos desfavorables del medio, visión que está relacionada con el ejercicio

democrático que se espera alcanzar por medio de la emancipación intelectual, postulada por Rancière.

Los dos autores además reconocen la voluntad y el interés del sujeto como el motor principal del aprendizaje, ambos destacan que debe existir un esfuerzo adicional por parte del alumno para consolidar sus ideas y convertirlas en experiencias y nuevos conocimientos.

Paulo Freire también ha destacado la importancia de sembrar un pensamiento crítico en los estudiantes en sus propuestas pedagógicas, Educación para la libertad, Educación concientizadora, y Educación Dialogal. Todas las propuestas formuladas por Freire se relacionan en el objetivo de generar cambios sociales que permitan a los individuos liberarse de un estado de opresión.

Freire (1982), en una de sus primeras obras: La educación como práctica de la libertad; reconoce la necesidad de implementar una pedagogía que le dé la importancia que merece al pensamiento crítico, pues este es determinante para los cambios sociales que se requieren en diferentes sociedades y países.

Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto más democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas exigen de él el conocimiento crítico de su realidad, participando de ella, intimando con ella, cuanto más superpuesto este a su realidad e inclinado a formas ingenuas de encararla –formas ingenuas de percibirla, formas verbosas de representarla-, cuanto menos crítica haya entre nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos.
(p.91)

Este fragmento de su obra, no solo adopta el concepto de pensamiento crítico sino que además advierte sobre las consecuencias de no adherirlo a los modelos educativos. Expone de manera clara la relación que existe entre un pensamiento crítico y la experiencia democrática, a mayor crítica, mayor conocimiento de la realidad, mejor y más pertinente será el ejercicio democrático, en contraste a menor pensamiento crítico, menor conocimiento y entendimiento del entorno y por tanto la participación democrática será pobre y superficial.

Años más tarde Freire presentó como complemento su obra: Pedagogía del Oprimido. En esta propone una nueva forma de relación entre educador y educando, oponiéndose a las formas de la educación tradicional en donde lo importante es la transmisión de conocimientos como si fueran en términos de Freire, transacciones bancarias, donde el educador es el depositante y el educando el depositario.

Cerca de dos décadas más tarde con su obra Pedagogía de la Esperanza (1992), da continuidad a la obra anterior afirmando que la educación es un acto político. En esta obra se retoman los conceptos y constructos descritos en las obras anteriores pero con un acento como su título lo menciona, esperanzador, invitando a implementar acciones educativas que generen sentido y cambio en el orden del mundo.

“El acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto un acto político y no solo pedagógico” (p.17)

Como se ha descrito, las obras de estos autores a pesar de que se han presentado en diferentes momentos históricos, guardan relación con el deseo de contemplar una educación que no esté jerarquizada, que promueva la flexibilidad y más importante aún que funcione

como herramienta democrática para la participación social y la transformación de realidades.

3.2 Sentidos Subjetivos

Para que se presenten transformaciones sociales es necesario reconocer la importancia que tienen las diferentes maneras en que concebimos, percibimos y entendemos el mundo que nos rodea, estas maneras están determinadas por los sentidos subjetivos.

Los sentidos subjetivos hacen referencia a la relación que existe entre los hechos y la interpretación que le damos. Un mismo acontecimiento puede generar en un grupo de personas diferentes interpretaciones y por tanto sentidos subjetivos que influyen posteriormente en la vida de los sujetos. (Gonzalez Rey, 2008)

Gonzales Rey (2008) además define la Subjetividad Social como: “La forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto como familia, escuela, grupo informal, etc. esta alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales. (p. 234)

La escuela establecida como una institución es un espacio donde existen un gran número de sentidos subjetivos y subjetividades sociales, que determinan diferentes procesos de organización y socialización. Los cambios y transformaciones que allí quieran hacerse deben desarrollarse por medio del pensamiento crítico y la flexibilidad a la que nos referimos con los modelos educativos propuestos por Rancière y Freire.

3.3 Educación Nocturna Vs la Educación Tradicional

Adicional a las diferencias de forma, entre la educación nocturna y la educación tradicional existen diferencias generacionales entre la población estudiantil que son determinantes en el desarrollo óptimo de las actividades escolares. Los estudiantes de las escuelas nocturnas adicional al esfuerzo que les representa permanecer en las aulas, deben crear lazos que les permita una sana convivencia entre las visiones distintas que tienen del mundo. Las brechas generacionales que se presentan en las jornadas nocturnas representan las múltiples maneras en cómo cada uno, de acuerdo a su experiencia concibe no solo formas de vida, sino también visiones distintas de educación que ejercen una funcionalidad diferente en cada caso, de acuerdo a su cotidianidad. (Barilá & Cuevas, 2017)

Respecto a la diferencia entre educar al niño o al adolescente, Hannah Arendt, en su obra: *La crisis de la educación* (1977) manifiesta a manera de crítica que bajo los dictámenes de la educación tradicional no es posible educar a los adultos, puesto que la educación tiene un papel adoctrinador, que convencionalmente no permite a los menores tener participación política, la imposibilidad se presenta entonces porque los adultos ya hacen parte de la política y por tanto no se les puede adoctrinar como se espera, para ella la realidad es que la educación tradicional no se relaciona con la política porque no es en sí misma una verdadera educación sino una simulación de la misma. Esta crítica se relaciona brevemente con los retos a los que está expuesta la educación nocturna, no solo en términos de edad y participación política sino del enfoque con el que se lleva a cabo la educación en los modelos pedagógicos actuales. (p.40)

3.4 Calidad de la Educación

Garantizar una educación de calidad en los planteles de orden oficial, es un reto cada vez mayor debido a diferentes factores, como los son los recursos, ubicación geográfica, cobertura, plantel docente, entre otros. En su mayoría, la financiación a la educación pública es escasa, por lo tanto hace que alcanzar una educación de calidad evaluada bajo estos factores sea cada vez más difícil. Muchos de los planteles oficiales deben trabajar con las uñas para garantizar un aula, un laboratorio de computo, un docente para un alto número de estudiantes por grado y muchas otras dificultades de financiación. (Upegui & Von, 2010)

Alcanzar una educación de calidad no puede ser evaluada solamente como el logro de objetivos netamente académicos y la obtención de ítems de orden cuantitativo, sino que debe enmarcar aspectos relacionados a la participación de un proyecto social, al mejoramiento de las condiciones de vida, y a la utilización de los medios y herramientas que se pueden adquirir y exigir como ciudadano. (Upegui & Von, 2010)

4 DIAGNÓSTICO

4.1 Metodología

Este estudio fue construido bajo el análisis de los datos obtenidos por medio de fuentes de carácter cualitativas y cuantitativas, de manera que se pueda brindar una descripción amplia sobre la problemática, su contexto, actores e interacciones. Lo que se quiere lograr es la comprensión de al menos una parte del vasto mundo de la educación nocturna oficial,

bajo la perspectiva subjetiva de algunos de sus actores, complementado con cifras y datos estadísticos obtenidos por medio de instituciones de orden educativo.

Es importante destacar la relevancia y el peso que se le otorga en este trabajo a los datos de tipo cualitativo, a los relatos y aportes de los participantes, puesto que estos son la fuente que más enriquece el estudio y permiten la comprensión del fenómeno desde el interior, además de haber dado curso y dirección a la búsqueda correcta de información que finalmente dio forma a este trabajo.

Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social, porque allí es donde aparece más iluminado. (Hughes, p.9 1987, citado por Taylor & Bogdan)

Este trabajo quiere por tanto reconocer que la única forma de llegar a comprender las múltiples manifestaciones de una sola problemática es a través de los aportes, las experiencias y los puntos de vista de todos los que se desenvuelven alrededor y dentro de la misma.

4.1.1 Participantes

La búsqueda de los participantes se realizó de tal manera que pudiera complementarse la información desde la postura de diferentes actores: estudiante, docente y estructura institucional. Esto con la intención de comprender las prácticas sociales que se comparten

en los espacios institucionales educativos teniendo en cuenta la subjetividad diferenciada de los participantes. (Gonzalez Rey, 2008)

- Tres estudiantes de último año de bachiller de la Institución Educativa Distrital Once de Noviembre Sede Tres Escuela Mixta, Jornada Nocturna
- Un Docente de Bachillerato de la Institución Educativa Distrital Once de Noviembre Jornada Nocturna
- Dos docentes universitarios de la ciudad de Santa Marta, Ambos Doctores en Ciencias de la Educación, con amplios conocimientos sobre la calidad de la educación y el funcionamiento de los entes educativos en la ciudad de Santa Marta.

Los fragmentos de las entrevistas que se expondrán a continuación serán identificadas como Estudiante A, B y C y Docente A, B y C De acuerdo al orden en que se realizaron las entrevistas. La información que de ellos se obtuvo fue brindada de manera voluntaria bajo el compromiso de que su uso es estrictamente académico.

4.1.2 Instrumento

Para este trabajo se decidió utilizar la entrevista a profundidad y la entrevista grupal estas entendidas como un método de investigación cualitativo que permite al entrevistador formular preguntas abiertas, dando completa libertad a él o los entrevistados de responder lo más sincera y espontáneamente posible. Se caracterizan por ser métodos flexibles y dinámicos lo que permite al entrevistador identificar los intereses y motivaciones del(los) entrevistados y así formular sus preguntas en concordancia con las narraciones y relatos obtenidos. (Taylor & Bogdan, 1987)

4.1.3 Procedimiento

Se realizaron tres entrevistas, dos de ellas de manera presencial en las instalaciones de la Institución Educativa Distrital Once de Noviembre, una hora antes del inicio a clases; la primera grupal a tres estudiantes de último grado de la IED Once de Noviembre Jornada Nocturna (Estudiantes A, B y C), la segunda entrevista a profundidad a un docente del mismo colegio (Docente A) y la tercera entrevista grupal fue realizada por medio de video llamada a dos docentes universitarios (Docentes B y C), expertos en temas relacionados con educación, calidad y normatividad de la educación en la ciudad de Santa Marta.

Para obtener un examen profundo de las entrevistas realizadas se designaron seis categorías de análisis por medio del programa Atlas Ti, se construyeron redes semánticas para cada categoría, lo que facilitó la agrupación de información relevante por tipo de categoría y posterior análisis. Esto bajo el parámetro de que en el proceso no se alteren o manipulen los relatos de los participantes. Cada una de estas categorías será analizada de forma individual, para posteriormente presentar un análisis global de la problemática.

4.2 Estructura Político-Educativa y Administración de los Recursos

Esta categoría pretende presentar la normatividad vigente para las instituciones educativas oficiales brindadas por el Ministerio de Educación Nacional y Secretaría de Educación de la ciudad de Santa Marta. Y como esta normatividad además converge en la oferta educativa de las instituciones y en el quehacer diario de la comunidad educativa.

Así mismo entender cómo funciona la administración de los recursos financieros, humanos y locativos en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Santa Marta y como esta administración se diferencia de otras ciudades del país.

Las dificultades que presentan hoy día las escuelas oficiales nocturnas de la ciudad de Santa Marta están sobre todo asociadas a la administración que se brinda por parte de los entes gubernamentales, en donde existen algunos protocolos administrativos y financieros que se llevan a cabo a lo largo del territorio nacional dirigido a las escuelas públicas, sin que hayan aspectos diferenciales respecto a su contexto y población y por tanto sin tener en cuenta sus verdaderas necesidades.

El Ministerio de Educación Nacional para alivianar este conflicto designa en cada Municipio a las Secretarías de Educación para que estas a su vez trabajen más oportunamente en las necesidades de su territorio, por lo tanto el Ministerio de Educación Nacional es la entidad que provee y autoriza la destinación de los recursos, bajo una normatividad que cubre a todo el país. Por lo tanto la Secretaría de Educación de la ciudad de Santa Marta es la encargada de administrar esos recursos y así mismo rendir cuentas al Ministerio de Educación Nacional.

Ese esquema jerárquico de administración de los recursos a pesar de ser en su estructura funcional y eficiente, ha generado en la ciudad de Santa Marta un número de desigualdades importante entre las instituciones educativas, las modalidades de educación, los docentes y obviamente los estudiantes. Estas desigualdades se presentan en parte porque las decisiones al interior de la Secretaría de Educación de Santa Marta son tomadas bajo los intereses de los funcionarios públicos de la secretaría y otros entes territoriales, por encima de las necesidades y el bienestar de los estudiantes.

Docente B: “[...] la relación técnica del Ministerio pues es, corresponde a una normatividad que es para todo el país, pero entonces las entidades territoriales han hecho unos manejos distintos según la perspectiva de los gobernantes y de los políticos que llegan a ocupar las alcaldías y que llegan a designar a los secretarios de educación y al personal que trabaja en las instituciones educativas [...].”

Estas decisiones han llevado a la secretaría de educación a quedar en deuda con el Ministerio de Educación Nacional, lo que quiere decir que hay acciones que ante el MEN debieron haberse ejecutado y que por priorizar otros intereses no se han realizado, por tanto el MEN se ve en la obligación de limitar sus recursos y de esta manera ejercer presión a la Secretaría para que esta responda con los resultados de su gestión.

Docente B: “[...] hay una situación en la que pues ha llegado a que se le ha pedido a Santa Marta que organice, se le ha pedido a Santa Marta que salde unas deudas que tiene, porque ha recibido unos recursos del Ministerio de Educación que pues es necesario que se aclare para que el Ministerio otra vez le vuelva a dar la autorización para volver a citar a concursos [...].”

De la misma manera en que el MEN otorga los recursos, la Secretaría de Educación los reparte entre las instituciones educativas de la ciudad, de acuerdo a los parámetros asignados por el MEN, las instituciones entonces reciben estos dineros y parte de las decisiones de cómo este debe ser utilizado dependen de la intervención de gobernantes y entidades territoriales. Esta situación se considera problemática ya que la libertad que tienen las instituciones educativas para administrar sus recursos se ve limitada por otros sectores. Entra entonces en juego la destreza de los rectores que al recibir los recursos restantes, solo puedan enfocarse en lo más urgente y no en lo necesario para los planteles educativos.

Docente B: “[...] hay un problema complicado y es la manera como en las instituciones se distribuyen los recursos, entonces eso tiene como unas limitaciones que dependen de los gobernantes y de la entidad territorial, en lo que guarda relación a como les dice a las instituciones como deben distribuir los recursos de canasta educativa y luego las instituciones tienen que decirle a la secretaría de educación que hicieron con esos recursos, entonces tienen que presentarlo en un informe al final del año, de cómo utilizaron esos recursos entonces digamos que hay desde la manera en cómo está organizada la canasta educativa, hay unas restricciones y esas restricciones, pues a veces le impiden a los rectores, por ejemplo; utilizar recursos de una manera de pronto más eficiente, más eficaz para la jornada nocturna[...]”

Ahora, la forma en que se decide cuánto dinero va a recibir cada institución, no es evaluado por sus necesidades más relevantes como: infraestructura, docentes, tecnología, etc. Sino que está determinada por el número de estudiantes. Entonces entre más estudiantes estén inscritos en el plantel educativo, mayor será el ingreso destinado al plantel. Este parámetro establecido por el MEN genera desigualdades importantes entre las Instituciones Educativas Oficiales, pues esta medida ubica en desventaja a las escuelas pequeñas, que no cuentan con muchos cupos dadas las limitaciones de infraestructura y privilegia a otras instituciones como las llamadas mega colegios⁷ de gran capacidad e infraestructura que por tanto reciben muchos más recursos económicos.

Docente C: “[...] los recursos económicos que el estado gira a los establecimientos educativos, se gira por el número de estudiantes atendidos, ósea no es un dinero para la escuela por esto o por aquello, sino los recursos son por alumno atendido, entonces le gira al fondo de servicios docentes de la institución educativa, las otras cosas como

⁷ La aparición de los mega colegios se dio por primera vez en Colombia en 1970 con la apertura de las instituciones INEM, Instituto Nacional de Educación Media Diversificada, estos se caracterizan por tener capacidad para al menos 2500 estudiantes, especialidad en algún área en su título bachiller, además de diferentes laboratorios, talleres, bibliotecas, canchas entre otras comodidades. Hoy en día existen otro tipo de mega colegios en donde las características en términos de recursos son básicamente las mismas.

infraestructura, como dotación y otros aspectos funcionales que permiten mejorar el servicio educativo corresponde a la administración local [...]”

Docente C: “[...] ósea hay una especie de tabla en la cual dicen tantos recursos se giran para preescolar, tantos para primaria, tantos para secundaria y tantos para educación media [...]”

Y es que el hecho de que los recursos económicos que le llegan a las instituciones educativas este determinado por el número de estudiantes y además las mejoras en infraestructura y dotación determinado por las acciones de los cargos públicos territoriales, ubica a los estudiantes de escuelas pequeñas en un panorama de desigualdad dentro del marco de la propia educación oficial. Donde las oportunidades académicas que pueden llegar a brindar las instituciones educativas oficiales, tienen grandes diferencias en términos de infraestructura y recursos locativos.

Muestra de esto son los planteles que se han unido para dar nacimiento a las Instituciones Educativas por sedes. Pues al contar con una infraestructura pequeña, donde no pueden recibir a muchos de sus estudiantes o no tienen la capacidad para dictar todos los grados académicos, deciden unirse para ampliar su oferta educativa a diferentes zonas y evitar así los traslados de los estudiantes a planteles de otros barrios. Sin embargo esto ha representado grandes desafíos a la hora de prestar el servicio, uno de ellos es el hecho de que varios de estos planteles necesitan atención locativa urgente pero por ser inmuebles tomados en arriendo, las mejoras y ampliaciones a los inmuebles no son posibles.

Docente B: “[...] hay un edificio que puede estar en muy mal estado, como están la mayoría, ahí también hay instituciones que tienen sedes en arriendo, no les pueden hacer ningún cambio, hay casas donde funciona el colegio y las habitaciones les han quitado una pared para que, ahí se puedan dictar clases, pero hay un pasillo que

mientras dictan clases por ahí pasa todo el mundo entonces que, ¿cómo? qué atención van a poder poner los estudiantes recibiendo clases en esas condiciones de sedes en arriendo, a las que no les pueden hacer ninguna mejora porque simplemente las casas no les pertenecen a las instituciones, ni a la secretaría de educación, entonces los jóvenes, los estudiantes tienen que aguantarse esas condiciones de infraestructura desastrosas, lamentables[...]”

Otro de los desafíos más notorio para las instituciones por sedes, es la desagregación territorial, la organización de su plantel docente y la división de tiempos para la atención a los estudiantes de las diferentes sedes. Este desafío se presenta principalmente porque los cargos directivos como rector, coordinador y orientador se asignan por Institución Educativa y no por sedes o jornadas, esto hace que las funciones de estos cargos estén repartidas en diferentes lugares de la ciudad y que además tengan un carácter diferencial según el contexto donde se ubiquen.

Docente C: “[...] los recursos humanos son para la institución educativa, ósea el rector... es el rector de la institución educativa y debe atender las jornadas mañana, tarde y noche. El debe organizar y distribuir su tiempo para que pueda atender las tres jornadas dedicándole por decir algo un lunes a la jornada de la mañana, o cuatro horas a la mañana y cuatro horas a la tarde, o dos horas en la mañana, dos horas en la tarde, cuatro en la noche, eso lo organiza el rector y entrega un plan de trabajo para la institución, lo mismo los coordinadores, los coordinadores deben distribuirse en las tres jornadas. [...]”

Teniendo en cuenta lo anterior, la atención oportuna que se les brinda a los estudiantes es prácticamente nula, puesto que el tiempo que el rector, coordinador u orientador le asigna a cada sede responde también al número de estudiantes que se albergan en cada sede o en cada jornada. En este panorama la jornada nocturna es la menos visitada por estos

cargos, las funciones del rector y coordinador son adquiridas por un docente encargado y el cargo de orientador en la jornada nocturna es prácticamente inexistente.

Docente C: “[...]también el orientador escolar es por número de estudiantes, entonces ahí hay un déficit en cuanto a los orientadores estudiantiles escolares porque la mayor cantidad de estudiantes están en la jornada de la mañana y al estar en la jornada de la mañana tienen que dedicar más tiempo a ellos y eso que hay necesidad que el parámetro de distribución de orientadores escolares atiendan más a las necesidades que a la cantidad de alumnos, creo que están pidiendo por ejemplo 800 alumnos por un coordinador, por más de 1500 alumnos dos coordinadores, cuando pasa de 1800 tres coordinadores y los orientadores escolares tienen un porcentaje mayor, por ejemplo piden 800 o mil alumnos por un orientador escolar, entonces eso sería una urgencia, una necesidad de plantear para que pueda haber una atención más directa a los estudiantes, porque los estudiantes de la jornada nocturna o los estudiantes extra edad en cualquier jornada, jóvenes y adultos en extra edad necesitan mucho más apoyo y orientación y acompañamiento que los mismos muchachos de la jornada de la mañana y a ellos no se les está atendiendo en ese ámbito, entonces en eso está un poco descuidado el talento humano[...]”

Respecto a los cargos docentes como recurso humano las instituciones por sedes también son las menos privilegiadas, esto en principio por la difícil organización de los docentes entre las sedes educativas, los desplazamientos y el hecho de que algunos de ellos por no ser catalogados como docentes de planta, deben tomar el mayor número de clases posible para ajustar su salario. Esta situación no se presenta con tanta frecuencia en las instituciones que solo tienen una sede, dado que la población a la que va dirigida la educación está concentrada en un mismo lugar y por lo tanto los docentes pueden cumplir con su asignación académica sin necesidad de desplazarse y por tanto vincularse como docente de planta. Esto hace que se presente una clara necesidad de contratación de docentes que efectivamente puedan dictar sus clases en diferentes sedes, pero sin la

premura de cumplir una cuota académica y con la necesaria disminución de desplazamientos. De esta manera, se podría establecer un orden, entre los docentes que dictan clases en determinadas jornadas, la asignación de docentes por sede y lo más importante sin que los estudiantes tengan que perder sus clases porque no se ha asignado un docente o porque simplemente no alcanzo a llegar a tiempo a la clase por el desplazamiento que debe hacer desde la sede de procedencia.

Docente B: “[...] los rectores sufren mucho porque les hacen falta profesores, y cada vez que faltan los profesores, pues los estudiantes se quedan sin clases, se quedan ehhh algunos se van del colegio, dicen: “no hay clase a mí no me pueden obligar a que yo este acá, pues si no hay clase más bien voy y una hora salgo”, y se van a cosas que a veces no son las mejores, las más pertinentes y vuelven o a veces no vuelven, vuelven porque quedan atrapados allá en el inframundo, que les ofrece una serie de ilusiones y de sueños que no siempre son legales, o no siempre son pertinentes, desde el punto de vista ético y moral, entonces, pues hay que resolver el tema del talento humano porque sin resolver el problema del talento humano no va a mejorar la calidad de la educación en Santa Marta [...]”

Entre todo el panorama presentado, hay que decir que las modalidades nocturnas son las que más perjudicadas están, primero porque no cuentan con figuras de apoyo permanente dentro de la escuela, segundo porque los recursos y programas son destinados principalmente para las jornadas diurnas y tercero porque no tienen docentes de planta que puedan atender sus necesidades académicas, ni la garantía de tener un proceso académico continuado por un mismo docente a lo largo del año curricular.

Docente C: “[...] también hay una dificultad con los mismo docentes, porque los docentes que no alcanzan a cubrir su asignación académica en la jornada diurna, entonces tomarán clases en la nocturna o se pagan horas extras, no hay docente de tiempo completo para la jornada nocturna entonces tiene que ser atendido con

docentes de la institución o de otras instituciones según el área necesaria y a esos docentes se les paga por hora de clase atendida, que es lo que llaman horas extra, o recargos de horas extra en jornada nocturna. [...]”

4.3 Pruebas Estandarizadas y Encuestas de Percepción

En esta categoría se estudian los resultados de las pruebas Saber 11, El propósito de las mismas y la implicación que tienen los resultados de estas pruebas para las instituciones educativas oficiales, los docentes y los estudiantes.

Las instituciones que prestan la jornada nocturna en la ciudad de Santa Marta han tenido que ver como los estudiantes de esta modalidad de estudio ocupan los puntajes más bajos en las pruebas Saber 11. Incluso algunos de los estudiantes de la jornada nocturna no presentan el examen de estado. Se desconocen las razones puntuales por las que deciden no presentar el examen pero estas pueden responder al costo del examen o al hecho de que no representa ninguna utilidad en los casos donde no hay algún interés por continuar en educación técnica, tecnológica o superior. Esto teniendo en cuenta que en varios establecimientos académicos solicitan el puntaje de las pruebas Saber 11 para el ingreso.

Docente C: “[...] ni los de la diurna, ni los de la nocturna están obligados a presentar los exámenes de estado, ellos lo hacen, porque aspiran a continuar estudios en educación superior, porque es un requisito básico para poder ingresar a la universidad cuando las universidades también ponen un tamiz de un porcentaje mínimo para ser aceptados en las carreras que hay inclusive acá en nuestra universidad del Magdalena ya hubo un cambio radical en eso, porque antes pedían un puntaje elevado para poderte aceptar en medicina y si no tenías ese puntaje entonces que ofertaba en educación, ósea el menor puntaje en ICFES era para los que fueran a estudiar una licenciatura eso pues también afectaba muchísimo la formación y el interés de los estudiantes por la educación[...]”

Vale la pena analizar el uso que se le da a las pruebas estandarizadas en Colombia, si bien cumplen una tarea fundamental en la evaluación de los planteles educativos y la labor que desempeñan los funcionarios para que así puedan tomarse acciones de mejora, sin embargo se crean varias tensiones alrededor de estas. Puesto que estas solo evalúan cierto tipo de competencias sin considerar en ocasiones el tipo de formación y los saberes que se construyen al interior de las instituciones. Y aunque en apariencia estas no son de aplicación obligatoria para recibir el título bachiller, sin son el boleto de entrada a la educación superior, lo que hace que indirectamente exista cierta presión para presentarlo.

Docente B: “[...] sobre las pruebas estandarizadas pues yo podría manifestarte que de todas maneras las pruebas estandarizadas guardan una relación muy estrecha con los derechos básicos de aprendizaje y entonces aunque no evalúan todas las competencias y todos los saberes y todo lo bueno que puede haber en las instituciones, sin duda que las pruebas estandarizadas son una forma de evaluación que hay que tener en cuenta para mejorar la calidad de la educación, [...]”

En una entrevista realizada en el 2019 por el Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC a Ricardo Baquero⁸ sobre la enseñanza, la construcción de Aprendizajes y las tensiones que atraviesa el trabajo de enseñar hoy. Él se refirió a las pruebas estandarizadas como un método que permite a las instituciones rendir cuentas sobre sus procesos, pero también manifestó que estas pueden llegar a tener finalidades punitivas, clasificadoras y jerarquizadoras. (Baquero, 2019)

Esta preocupación es compartida en diferentes países de Latinoamérica, y nace no solamente por la comparación entre los resultados de diferentes instituciones sino por el

⁸ Licenciado en Psicopedagogía, Docente e Investigador en la ciudad de Buenos Aires.

uso que le dan la mayoría de planteles de educación superior a los resultados individuales, en donde su puntaje determina las áreas de educación a las que puede aspirar. Si tenemos en cuenta que las instituciones oficiales de Santa Marta tienen los puntajes más bajos a nivel nacional, las oportunidades de ingresar a la educación superior se acortan, lo que no solamente significa una pérdida de oportunidades para los estudiantes sino también una constante de desigualdad en la calidad de la educación en la ciudad de Santa Marta.

Si bien algunos de los establecimientos oficiales han logrado hacer cambios en sus programas académicos para salir de los últimos lugares en las pruebas Saber 11, estos no han sido suficientes para que así mismo haya un cambio significativo a nivel nacional. Santa Marta ha escalonado en los resultados nacionales algunas posiciones, sin embargo estas no se han dado por estrategias de mejoramiento en la calidad de la educación, sino que han sido de cierto modo un golpe de suerte en el que otros departamentos del país han desmejorado lo suficiente para llegar a los últimos lugares.

Docente B: “[...]sí mejoró un poco lo de los resultados el último año, salió del penúltimo lugar, no tanto porque hayan mejorado los resultados de Santa Marta sino porque hubo otros lugares, otras ciudades capitales de Colombia que desmejoraron, lamentablemente de esos departamentos que antes se llamaban territorios nacionales Vichada, Guainía, Vaupés, pero de esos, inclusive las capitales de esos departamentos le ganaban a Santa Marta, ahora no, ahora pues lamentablemente pues esas ciudades de esos departamentos decayeron, entonces Santa Marta subió un poquito, dejó de ser la penúltima, solo le ganaba Quibdó, pero como ahora le fue peor a otras ciudades de esos departamentos que te acabo de mencionar, entonces creo que ahora está como en el quinto lugar, de atrás para adelante, subió unos tres puestos no por mejorar sino porque a otros les fue peor que a Santa Marta[...]”

A pesar de que los resultados no dejan bien posicionada la educación en Santa Marta hay un fenómeno que se presenta para el año 2019 que es muy contradictorio, pues aunque los resultados de los últimos años han sido muy bajos, la población percibe que la ciudad está prestando una educación que en términos generales es Satisfactoria. Como lo muestra la Figura 1. Los resultados de las encuestas de percepción tomadas por el programa Santa Marta Cómo Vamos⁹, muestran que la gente opinó que la educación que se brinda en Santa Marta es buena.

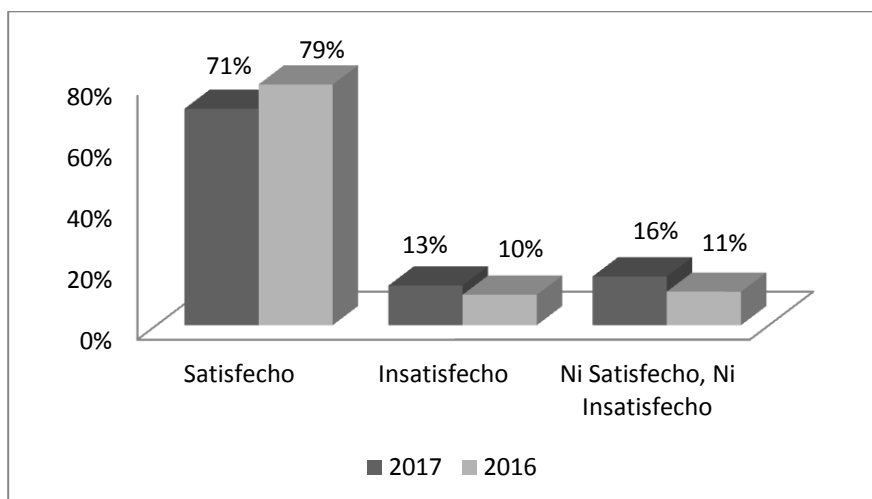


Figura 1. Satisfacción con la educación que reciben niños y jóvenes de 5 a 17 años
Fuente: Santa Marta Cómo Vamos (2017)

Docente B: “[...] te darás cuenta que en las encuestas de percepción, cuando le preguntan a la gente, a los ciudadanos ¿cómo va la educación? todos dicen que bien, la educación va bien, entonces es muy contradictorio [...]”

Esta notable contradicción entre los resultados de las pruebas Saber 11 que evalúan la calidad de la educación vs los resultados de las encuestas de percepción de los años

⁹ El Programa Santa Marta Cómo Vamos es una iniciativa ciudadana y del sector privado que incentiva la generación de información de manera periódica, pública, verificable y oficial a lo largo del tiempo. Esta iniciativa se lleva a cabo en otras ciudades como Bogotá, Medellín y Cali.

2016-2017 nos deja ver el silencio y el desconocimiento por parte de la población hacia la exigencia de una educación de calidad en la ciudad de Santa Marta. El hecho de que la población no demande una educación de calidad, ni cambios en su estructura política para que así sea, deja en evidencia como se ha perpetuado e interiorizado la desigualdad educativa en la ciudad de Santa Marta.

4.4 Formación Docente

Esta Categoría explora los perfiles profesionales de los docentes, donde se incluyen los cargos, recorridos, trayectoria y experiencia en la enseñanza. Así como las estrategias y prácticas que presentan en su ejercicio docente.

Los docentes de la ciudad de Santa Marta tienen mucho que ver en la calidad de la educación; el recorrido, la experiencia y la propia visión que estos tengan sobre la educación hacen la diferencia en su ejercicio educativo. Las diferentes dificultades que presentan los docentes para ejercer su profesión hacen que sus visiones se vuelvan menos entusiastas y que pierdan así el norte y principio de la pedagogía. Una de estas dificultades se presenta por el hecho de que varios de ellos tienen clases asignadas en diferentes colegios y jornadas, generalmente esto lo hacen con la intención de mejorar su ingreso salarial con la inscripción de horas extra en otros colegios y en la jornada nocturna. Esto hace que los docentes no estén al cien por ciento dispuestos física y mentalmente a dictar algunas de sus clases, este cansancio no solo puede llegar a ser percibido por el estudiante, sino interpretado como desinterés hacia el aprendizaje de los estudiantes.

Docente B: “[...] entonces eso hace que las jornadas de los profesores sean muy duras y entonces un día puede ser de diez, doce horas de trabajo, quince horas de trabajo y duermen poco y al día siguiente están cansados, eso hace que la calidad de vida de los profesores no sea la mejor y en consecuencia también hace que el impacto que tienen sobre los estudiantes no sea el mismo y en consecuencia eso hace que la calidad de la educación en Santa Marta sea muy baja[...]”

En las jornadas nocturnas este hecho es más visible dado que todos los docentes de la jornada nocturna están vinculados al pago por horas, lo que quiere decir que todos ellos son docentes en otros colegios de la jornada diurna, algunas veces en colegios privados. Este hecho es absolutamente válido siempre y cuando los educadores les otorguen el mismo respeto, importancia y dedicación a todos sus estudiantes sin importar si estos se ubican en la escuela diurna, nocturna, oficial o privada. Infortunadamente esto no es visible en muchos de los docentes de Santa Marta, pues algunos han adoptado como práctica comprometerse a dar clases en horarios que se cruzan entre instituciones, haciendo que algún grupo estudiantil se quede sin clase. Incluso algunos de ellos muestran más dedicación y compromiso con las instituciones de carácter privado, dado que en estas los controles académicos y la rendición de cuentas es más controlada.

Docente C: “[...] el manejo, la administración, la coordinación, la inspección, la vigilancia y el control, en el colegio privado es mucho más estricto que en el colegio oficial, en el colegio oficial muchas veces son compadrazgos y amiguismos los que permiten que el profesor se vaya, inclusive dentro de su jornada laboral vaya a trabajar a un colegio no oficial, entonces todo esto sucede por el problema económico que tenemos allí [...]”

Estas prácticas no son únicamente consecuencia de la búsqueda de ingresos extra de los docentes sino que también son resultado de las ideas predeterminadas sobre la capacidad de

aprendizaje de algunos estudiantes, esto complementado con la relevancia que se le otorga al alcance de logros académicos que son más exigentes en las escuelas privadas que en las oficiales.

Docente C: “[...] lo otro es la formación misma de los maestros, nuestras escuelas normales, nuestras universidades, se están dedicando mas al asunto académico que al asunto pedagógico, ósea queremos que los alumnos, que los estudiantes, que cursan las universidades o en las normales para docentes cumplan con los requisitos, asistan a las clases, que saquen buenas notas, pero se nos olvida la parte humana y la parte pedagógica [...]”

La parte humana y la parte pedagógica a la que se refiere el Docente C, se concentra en la idea de que los docentes están formados para impartir conocimiento más que para compartirlo, divulgarlo y debatirlo. Además de esto muchos de ellos no están preparados para enfrentarse a diferentes situaciones que se pueden llegar a presentar en las escuelas oficiales diurnas y con mayor frecuencia en las nocturnas, algunas relacionadas con problemas sociales en los que los estudiantes están inmersos y que se manifiestan de diversas maneras dentro de las aulas.

Docente B: “[...] porque a nosotros nos llegan muchas personas con malos vicios, llegan bastantes, bastantes, esa población hay que, uno le trata de hablar, uno no sabe con qué te puede salir, pues, no se eso también es delicado, no sabemos cómo tratar ese tipo de personas, como hablarle sin que se ofenda. [...]”

Por otro lado, los docentes de las jornadas nocturnas reconocen que las estrategias educativas que se usan en la jornada diurna no pueden ser las mismas que en la jornada nocturna, esto principalmente porque en la jornada nocturna la mayoría de los estudiantes son adultos o tienen obligaciones propias de la vida adulta, alumnos a los cuales no se les puede impartir el carácter formador que generalmente se encuentra en las jornadas diurnas.

La educación para adultos muchas veces representa un reto para los docentes, ya que estos deben modificar su plan académico para que este sea acorde y pertinente para la población adulta, sus clases deben ser dirigidas a personas que son vistas como pares en términos de edad y muchas veces esto no es sencillo para docentes que llevan un recorrido laboral amplio en las jornadas diurnas, en donde los alumnos se encuentran en una etapa de desarrollo moldeable e influenciado por el contexto escolar. (Nuñez, 2003)

Docente B: “[...] La estrategia fundamental es enamorar a esos estudiantes a que terminen, y muchas, te hablo de mucho muchos porque hay docentes que son más tradicionalistas, bueno, creo que ya ha cambiado un poquito, pero si sigue igual, lo que tú dices es cierto hay que... yo te lo dije desde el comienzo uno tiene que enamorarlos con formas distintas, tú no puedes dar las clases como les das a la diurna, una diurna que tiene todas las facilidades, tienen su casa, todo. [...]”

Docente B: “[...] entonces como te digo... yo... la idea es que ellos no se aburran las clases, yo tampoco soy uno que del cátedra, el gancho es que hagan algo y así jamás se les olvida, algo les queda [...]”

4.5 Condiciones Sociales

Esta categoría pretende describir los diferentes escenarios en los que se puede ver vinculados o afectados los estudiantes y que estos a su vez pueden ser vistos como factores que influyen en su desempeño académico, algunos como: el acceso a agua potable, la delincuencia, la pobreza, dificultades familiares, entre otros.

Como lo mencionamos en la primera parte de este documento las condiciones sociales en las que están sumergidos los estudiantes son un determinante clave para su desempeño escolar, las diferentes problemáticas sociales se manifiestan con más frecuencia y de

diferentes maneras en las escuelas oficiales nocturnas de la ciudad de Santa Marta. Se reconoce además que aquellos que viven en zonas vulnerables presentan una mayor tendencia a abandonar la escuela.

Docente B: “[...] de las tensiones, por supuesto que existen con aquellos estudiantes que antes, que no se comprometen, no siempre por falta de voluntad, sino porque sus condiciones materiales, económicas, familiares son dramáticas, entonces los profesores deben interactuar, tanto en la educación diurna como en la educación nocturna, con estudiantes que tienen unas problemáticas, o que pertenecen a familias disfuncionales, y son familias disfuncionales también no por voluntad de querer ser familias disfuncionales sino porque tienen unos contextos de miseria, de desempleo, de falta de agua potable, falta de alcantarillado, de una lucha por la sobrevivencia, riñas entre los padres, riñas entre familiares, inseguridad en los barrios donde viven, y entonces todo eso lo llevan a las clases[...].”

Decir que la deserción se presenta con mayor frecuencia en las escuelas nocturnas de la ciudad de Santa Marta, es resultado de la observación de las interacciones de los problemas políticos, económicos y sociales de la ciudad con las escuelas nocturnas. Es así como algunos de los estudiantes que entrevistamos nos lo dejaron saber por medio de sus narraciones:

Estudiante A: “[...] Yo, por mi lado trabajo, cuido 12 niños, arreglo uñas, cepillo cabello, peino, salgo de trabajar a las cuatro, y me queda una hora libre para preparar comida, una cosa, la otra, tengo una niña, la niña estudia, tengo una de cinco años, eh que, no me queda el tiempo para hacer tareas, eso toca así de rapidez, aprovecho los fines de semana... porque es mucho, ósea las tareas, la casa, una cosa, el trabajo, mi esposo. [...].”

Esta estudiante de la jornada nocturna, que no supera los 22 años de edad, abandonó la escuela diurna al quedar en embarazo, se desempeña en varios trabajos informales, sin

ningún tipo de prestación social como salud ó pensión y como ella misma reconoce, las múltiples actividades que desarrolla diariamente como madre, esposa y trabajadora no le dan el tiempo para ocuparse de labores académicas que en la inmediatez no le es relevante.

Así como el discurso anterior se presentan muchos otros en las jornadas nocturnas, al indagar algunas otras razones por las cuales abandonaron la escuela diurna se conoció que varias de ellas son por falta de apoyo familiar, apoyo entendido por parte de ellos como aporte económico. Al preguntar puntualmente los motivos, estos fue lo que nos contaron:

Estudiante B: “[...] Pues porque mi mama, no tenía el apoyo de mi mama y decidí meterme a la nocturna [...]”

- “[...] Para mi algunos se han ido porque de pronto no han tenido el apoyo suficiente que necesitan, o han tenido problemas y se han retirado, o venían al colegio a hacer nada[...]”

Estudiante C: “[...] Por el apoyo de... ósea... porque yo contaba con... yo no podía conversar directamente con ella sino que, como yo lo había dicho antes yo perdí un año, ósea porque yo tenía muchos problemas, yo no podía conversar normalmente con ella, empezaban los gritos, que las peleas, que esto, entonces como obviamente ya lo había dicho, yo perdí un año, como dejo de... confiar, entonces ósea que yo pudiera salir adelante, entonces ella comenzó como que, aja... a asumir que ninguno de sus hijos iban a salir adelante, hasta que aja yo decidí, por mis medios recuperar todo lo que yo había perdido, y aun así, hemos tenido, a veces nos decimos así un poquito, así como a entendernos, no lo hacemos mutuamente pero si más o menos a no cometer los mismos errores que cometimos[...]”

Muchos de estos estudiantes trabajan en la informalidad para ayudarse con sus gastos diarios dentro y fuera de la escuela, pero algunos no cuentan con ninguna fuente de ingresos, unos porque son menores de edad y algunos otros porque no han logrado

emplearse en ningún área, estas limitantes en sus ingresos económicos es una puerta abierta a que busquen alternativas económicas informales o yendo más lejos a actividades relacionadas con la delincuencia, que una vez adoptadas a su cotidianidad los aleja cada vez más de la escolaridad.

Docente B: “[...] cada vez que faltan los profesores, pues los estudiantes se quedan sin clases, se quedan ehhh algunos se van del colegio, dicen: “no hay clase a mi no me pueden obligar a que yo este acá, pues si no hay clase más bien voy y una hora salgo”, y se van a cosas que a veces no son las mejores, las más pertinentes y vuelven o a veces no vuelven, vuelven porque quedan atrapados allá en el inframundo, que les ofrece una serie de ilusiones y de sueños que no siempre son legales, o no siempre son pertinentes, desde el punto de vista ético y moral, entonces, pues hay que resolver el tema del talento humano porque sin resolver el problema del talento humano no va a mejorar la calidad de la educación en Santa Marta[...]”

Y es que mantenerse en la escuela para muchos de estos estudiantes representa un verdadero reto personal, para estos jóvenes y adultos no es fácil sobrellevar las dificultades que se les presentan a diario dentro y fuera de sus hogares. En principio pueden hacer parte de familias con relaciones problemáticas como violencia intrafamiliar, abuso físico y/o psicológico, sumado a la ausencia de agua potable, los problemas económicos, entre otros. Las dificultades de su cotidiano hacen que sus aspiraciones se limiten y acorten en el tiempo, muchas veces al creer que no tendrán utilidad alguna en el medio en el que se desenvuelven.

Docente B: “[...] eso les cuesta quieren iniciar su vida laboral, muchos son buenos, niñas muy buenas, captan rápido, son inteligentes, pero como te digo, no tienen el apoyo, muchos la verdad es que siempre ocurre en los colegios públicos, no tienen ese apoyo, vienen de hogares disfuncionales, el abuelo se las rebuscan para pagarles, ellos

quieren trabajar para generar, entonces son mentes que se pierden, son grandes cabezas que se pierden. [...]”

Docente B: “[...] creo que algunos de ellos... ellos no van a aspirar a una universidad, el dinero, viven es muchos viven con sus abuelos, son familiar disfuncionales en su mayoría, para no decir generalmente [...]”

4.6 Relación con el Ámbito Escolar

Es sumamente importante conocer las relaciones que presentan los estudiantes con los docentes, compañeros y con la institución educativa en sí misma. Esto además de ayudarnos a comprender sus dinámicas, también nos dará una visión más amplia respecto a las subjetividades y expectativas que guardan los estudiantes con la educación nocturna.

El ejercicio pedagógico dentro de las escuelas debe ser visto como una comunidad de práctica donde se construyen diferentes aspectos ontológicos del estudiante. (Packer, 2006). La escuela nocturna por su parte aunque sea impartida en adultos a los que no se les pueda aportar en la misma dimensión en la construcción de su identidad, se les puede aportar por su puesto además de nuevos saberes, diferentes maneras de significar sus experiencias de vida, que así mismo influyen sus maneras de actuar y de relacionarse dentro y fuera del ámbito escolar. (Villalobos, 2014)

Las subjetividades y creencias construidas por los estudiantes y docentes en la jornada nocturna, infortunadamente no están asociadas a visiones emancipadoras, por el contrario se percibe en varios de sus discursos una aparente conformidad con la calidad de la educación, las formas de evaluación e incluso con los espacios en los que se desarrollan las clases, aunque el estado de las instalaciones sea a la vista lamentable.

Estudiante A: “[...] Yo me siento normal, de pronto algunos salones estén dañados, están tumbadas las, están caídas las... ventanas no tienen una mallita que les ponen negra, que más... no, yo me siento bien [...]”

Algo frecuente en las jornadas nocturnas es que haya una considerable empatía entre docentes y alumnos, donde los docentes llegan a un nivel de simpatía con los estudiantes que no les permite ser en ningún nivel exigentes en la forma en cómo se alcanzan los logros académicos. Es decir, efectivamente los logros académicos se aprueban para que los alumnos puedan ser promovidos de año curricular, pero la forma en que se aprueban es y permisiva, lo que anula la oportunidad de que los estudiantes entrenen la comprensión crítica del conocimiento.

Estudiante A: “[...] Hay más comprensión en la nocturna, porque si uno estudia en la diurna están ahí, ahí, no te dejan pasar ni una, en cambio aquí te ayudan, ósea si tú te caes te levantan, es mucho la diferencia [...]”

Este tipo de relaciones ciertamente demuestra que hay un vínculo fuerte y comprensivo entre docentes y alumnos, sin embargo se puede estar dando un tipo de aprendizaje socio-afectivo, el cual está caracterizado por privilegiar los aprendizajes presentados por medio de actitudes, hábitos y valores por encima de los aprendizajes cognoscitivos. En palabras de Obiols y Di Segni de Obiols (1996) “Un discurso que habla de lo formativo, del amor y de la persona, que propicia una alta tolerancia y comprensión hacia el alumno y que reduce los aprendizajes cognoscitivos al mínimo, que puede aprenderse de forma lúdica, participativa y motivada, se ha instalado en buena parte de nuestras escuelas” (p.179)

Estudiante B: “[...] Yo creo que los profesores lo que quieren es que ninguno se quede, que todos nos graduemos, ósea con las mejores notas y todas las cosas y eso es

lo que ellos tratan, ósea de hacernos como mejor personas, y mejor en todo, ellos... en todo, cualquier cosita ellos nos dicen esto es así, has esto y... porque ellos quieren lo mejor pa´ uno, y eso es así [...]”

El tipo de aprendizajes socioafectivo que describen Obiols y Di Segni de Obiols, tiene muchos aspectos positivos porque denota una relación docente-alumno centrada en la persona, más que en la academia, pero también es una trampa al sistema educativo dado que se pueden camuflar ideas predeterminadas sobre las capacidades de los alumnos. La simpatía que hay entre estos se puede convertir en la subestimación de habilidades y capacidades de aprendizaje de los alumnos.

Docente B: “[...] Percibo que en la medida en que los docentes y los estudiantes están comprometidos hay una relación que es armónica y que es muy fluida, y eso muchos profesores logran tener la confianza de un número importante de estudiantes, sin embargo hay tanto profesores como estudiantes con bajos niveles de compromiso [...]”

Docente B: “[...] cómo con resultados tan bajos, la gente piensa que la educación va bien, pues yo como hipótesis diría que acá hay una sociedad muy tradicional, acá en santa marta también hay mucho miedo, cuando los gobernantes y los políticos, entonces en las ciudades tradicionales hay mucho miedo y hay mucho respeto entre comillas porque eso no es respeto hay es como una adyacencia [...]”

Si varios de los egresados de las escuelas nocturnas han sido en apariencia beneficiados por la benevolencia de los docentes y directivos, este hecho en alguna oportunidad les va a pasar factura. Los sectores de bajos recursos ven en el título bachiller una apertura al mundo laboral y moderno que esta fuera de su contexto, sin embargo esto no garantiza que se hayan obtenido las habilidades y aptitudes que supuestamente certifica el título bachiller. (Obiols & Di Segni de Obiols, 1996).

Los docentes de la misma manera que los estudiantes admiten que la forma de relacionarse con los estudiantes entre la jornada diurna y nocturna es diferente, no solamente porque sean personas adultas, sino porque por la edad en la que se encuentran, no siguen las normas o los reglamentos que son tan contundentes en las jornadas diurnas. En algunos casos esto ha representado incluso un motivo de deserción en las escuelas oficiales diurnas.

Docente A: “[...] De pronto muchos de la nocturna no quieren o no les gusta, de pronto las normas, que hay unas normas que hay que cumplir, no hombre, ya como son personas libres, quieren algunos, no todos, hacer lo que se les da la gana [...]”

Estas diferencias entre la forma en que los estudiantes manifiestan sus intereses y dejan descubrir ante los docentes las prioridades que ellos tienen al vincularse a la escuela, hace que los docentes no tengan más alternativa que ceder ante las prácticas que se supone no deben ser, modificando así sus exigencias y metodologías de enseñanza.

Docente A: “[...] tu aprendes de ellos, mira que yo, cuando yo entre yo venía con mi película del día pero no, me desarmaron porque no, vi que no.... Esto no puede seguir así, buscar otra alternativa porque esto así no funciona, ve entonces uno hasta aprende de ellos, porque es que así es la educación se trata de que ellos aprendan, pero tú también vas aprendiendo [...]”

Estos cambios en las formas de pensar de los docente, no se presenta de forma caprichosa, sino por el anhelo de que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo y logren al menos obtener su título bachiller, su analogía sería básicamente pensar en que *peor es nada*. Y que aunque no logren adquirir todos los saberes y aptitudes que se quisiera, al menos obtienen un título que les facilita la obtención de un empleo formal.

Docente A: “[...] Si, es lo que digo yo... no pudieron con el sistema, algo no les gusto que tuvo que desertar en el día y llegaron acá a la nocturna [...]”

Una vez los docentes se han percatado de la necesidad de modificar sus discursos académicos, adoptan otros tipos de diálogos con los estudiantes donde los invitan a esforzarse y a mantenerse en la formación académica, ilustrándolos con ejemplos de vida personal, de manera que los estudiantes puedan identificarse con los docentes y así ampliar su visión de posibilidades.

Docente A: “[...] y como te digo todo hay que hablarles con el ejemplo, darles animo, yo cada vez que yo les comento eso les tiro mi historia de vida, estudie en colegio público, estudie en una universidad pública, curse a unas ofertas de empleo públicas, se puede salir adelante ósea, podemos, hay que pisar sobre lo público, andar sobre lo público, todo es público [...]”

Son muchos los deseos de los docentes de que los estudiantes logren llegar a obtener su título bachiller, algunos de ellos se relacionan incluso de forma paternalista con sus alumnos, aconsejándolos y persuadiéndolos de que no desfallezcan ante las dificultades. Este tipo de esfuerzos de ambas partes por culminar la educación media es de cualquier modo admirable dadas las circunstancias en las que está envuelta la educación nocturna. Pero promover a estos estudiantes sin que haya habido un verdadero cambio cognoscitivo frente a su realidad, un verdadero entendimiento de los conceptos, habrá sido un autoengaño para ambas partes.

Estudiante C: “[...] Me dijo que me había pasado, Por qué estaba así, si yo era la más alegre, que esto que lo otro, y yo le empecé a contar, y él me dijo que no tomara esa decisión, porque si yo tomaba esa decisión me iba a arrepentir, y yo, ósea, en el momento no entendía nada porque aja, mis problemas, estaba muy presionada, el me

comenzó... siempre que me tocaba con ese profesor él me daba consejo, que esto, que eso, me decía: esto, lo otro, así que por eso es que por ahora sigo[...]”

Á pesar de que las prácticas educativas de las jornadas nocturnas de docentes y alumnos estén en cierto punto contaminadas por el propósito focalizado de obtener un título bachiller, hay un factor fuerte y muy favorable para modificar esas prácticas, y es el vínculo afectivo que existe entre ambas partes. Lo que va a permitir que los diferentes roles de la escuela estén abiertos al diálogo y a la adaptación de posibles cambios.

Otro hecho importante que se evidenció, es el interés de algunos de los docentes adscritos a la educación oficial que están muy interesados en dialogar y compartir experiencias y estrategias con sus colegas de manera que por medio de estas reuniones puedan llegar a diseñar nuevas herramientas de trabajo que les ayude a mejorar su práctica docente con los estudiantes.

Docente B: “[...] se necesitaría como una voz de los estudiantes y de los profesores, por eso también creo que en ese sentido podría ser de mucha ayuda haber creado recientemente, porque eso nació la semana pasada, yo ya venía pensando desde hacía unos meses de crear la red de profesores de Santa Marta y del Magdalena, entonces creo que tengo esperanza de que también con esas voces como tu bien lo expresas de los profesores podamos promover o impulsar algunos cambio [...]”

4.7 Análisis General: Instrumentalización de la Educación

Una vez se han analizados los factores que hacen que la calidad de la educación sea baja en las escuelas nocturnas de la ciudad de Santa Martha, podemos evidenciar como la educación se ha instrumentalizado para el alcance de diferentes intereses, algunos de estos en un nivel más profundo corresponden a intereses de instituciones de poder a los que no

les favorece una revolución educativa. Otros intereses son propios de quienes reciben la educación bajo la promesa de progreso de las mismas instituciones.

Alain (Émile Chartier) citada por Núñez (2003) plantea la tesis de la diferenciación entre masificación y democratización. La primera hace parte de la expansión en la cobertura de los sistemas educativos, la segunda se refiere a la expiación de los legados culturales. Es la democratización de la educación la que garantiza que haya una verdadera igualdad de oportunidades, puesto que esta se desarrolla acorde a los saberes culturales que preparan al individuo a la incorporación y entendimiento de la sociedad. La masificación en cambio está enfocada en instaurar controles ideológico-disciplinares es donde se capacita al individuo en técnicas sobre cómo saber hacer algo, sin que eso implique necesariamente entender el para qué. (Nuñez, 2003)

4.7.1 Instrumentalización de la Educación por parte de los Estudiantes

Muchos de los estudiantes que se inscriben a la escuela nocturna tienen diferentes intereses enfocados principalmente en el mundo laboral, este hecho es resultado de la teoría económica del capital humano, en donde se relacionan los conocimientos escolares con el aumento de la productividad empresarial, productividad que se convierte en progreso económico de la sociedad. (Parra, 1998)

Es así como en el interior de las escuelas hay una ruptura entre lo que se aprende y lo que se vive, los alumnos están más enfocados en aprobar los logros académicos que en adquirir conocimientos útiles para su integración con la sociedad. Su idea de progreso está

valorada en la adquisición de un empleo futuro, desvalorando así lo que puede lograr en su presente. (Parra, 1998)

De esta manera la educación se convierte en un elemento esencial en la vida laboral de los estudiantes, pero los contenidos que están inmersos en la instrucción y enseñanza se toman con ligereza en la aplicación de saberes a la cotidianidad. Es así como la educación de la escuela media trabaja como un puente hacia una promesa de progreso que no siempre se cumple dada la alta competencia y exigencia de aptitudes y habilidades que exigen las compañías para contratar nuevos empleados y las universidades públicas para nuevos cupos.

Una mirada no instrumentalizada de la educación sería una en que los estudiantes en principio tengan el deseo genuino de adquirir nuevos saberes, que reconozcan los beneficios de estos saberes como herramienta de lucha contra los problemas de su contexto. Que tengan la convicción de que la educación es un acto político donde se garantiza la participación e injerencia en los espacios de su comunidad y sociedad. Como dice Freire: “Una Educación del “yo me maravillo” y no solo del “yo hago”.” (Freire, 1982)

4.7.2 Instrumentalización de la Educación por parte de los planteles educativos

La responsabilidad de las entidades educativas en la instrumentalización de la educación radica principalmente en los planes de educación institucional, estos muchas veces están elaborados privilegiando el alcance de objetivos académicos evaluados en pruebas estandarizadas, por encima de la valoración del estudiante. Omitiendo sus saberes, sus capacidades y habilidades.

Entre los principios más nobles de la escuela se encuentra la idea de emancipar al estudiante, dándole las herramientas necesarias para que pueda superarse a sí mismo y comprender así el mundo que le rodea. Los diferentes avances tecnológicos- económicos han contaminado tanto ese principio que ha sido olvidado por quienes más deberían tenerlo presente, todos aquellos que se relacionen con las aulas, esto nos incluye a todos: estudiantes, docentes, padres de familia, hermanos, amigos... Los procesos de aprendizaje no deben ser confinados únicamente en las instituciones educativas, sino que debería ser una práctica universal, dirigida por cualquiera, interiorizada por el que desee, sin recompensas y promesas económicas de por medio que aíslen y aparten el verdadero contenido de los saberes. (Rancière, 2003)

No se trata de crear sabios. Se trata de levantar el ánimo de aquellos que se creen inferiores en inteligencia, de sacarlos del pantano donde se estancan: no el de la ignorancia, sino el del menosprecio de sí mismos, del menosprecio en sí de la criatura razonable. Se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores. (Rancière, 2003, p.56)

El mundo moderno en el que vivimos está diseñado para privilegiar a aquellos que demuestren mayores conocimientos aplicables en las grandes compañías del mercado, como si no existieran otros saberes aplicables a la vida misma, a las comunidades, a la sociedad. Se ha excluido y se sigue excluyendo a la población pobre, que no cuenta con los recursos para adquirir una educación de calidad y en cambio se les brinda una educación que no les permite pensar por sí mismos, que los sigue categorizando como inferiores en las pruebas estandarizadas y que además se asegura de que siga siendo así al implementar la adquisición de empleos y cupos universitarios por medio de la evaluación por logros. (Baquero, 2019)

[...] Es necesario anunciarlo a todos. En primer lugar a los pobres, sin duda: no tienen otro medio de instruirse si no pueden pagar a los explicadores asalariados o pasar largos años en los bancos de la escuela. Y sobre todo, es sobre ellos sobre los que pesa masivamente el prejuicio de la desigualdad de las inteligencias. Es a ellos a quienes hay que liberar de su posición humillada. La enseñanza universal es el método de los pobres. (Rancière, 2003, p.135)

Los programas educativos por lo tanto deben garantizar que la educación que brindan efectivamente tenga aplicabilidad en la vida de los estudiantes y garantice oportunidades de acceso democrático sin distinción alguna.

5 DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA PARA LA INTERVENCIÓN

La Calidad de la educación hasta ahora no tiene una definición concreta del concepto, pero diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales reconocen que una alta calidad de la educación se obtiene bajo el reconocimiento e intervención de diferentes dimensiones que se presentan en la vida estudiantil. Entre ellas la cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica. (MEN, 2016)

En el marco de educación Colombiana, la educación básica y media oficial ha sido pocas veces reconocida como una educación de calidad, por el contrario ha sido estigmatizada y calificada de regular a mala. El Estado Colombiano durante muchos años ha reconocido estas falencias de la educación oficial por lo que ha dirigido varios de sus esfuerzos al mejoramiento de los planteles, implementación de nuevos programas académicos, subsidios a estudiantes, programas para docentes y en general estrategias que eleven el nivel escolar y la calidad educativa, sin embargo los esfuerzos si bien han sido valorados, se quedan cortos principalmente porque no logran generar un cambio que impacte positivamente el desempeño de educadores y estudiantes en la educación pública.

Como se mencionó, el estado colombiano por medio del Ministerio de Educación Nacional ha concentrado sus esfuerzos en mejorar la calidad de la educación oficial, pero la cobertura de estos esfuerzos no ha sido equitativa entre los diferentes departamentos del país. En el Magdalena por ejemplo diferentes instituciones educativas han tenido que padecer el ejercicio educativo sin las herramientas necesarias y muchas veces básicas, varios de sus establecimientos están en deterioro, no cuentan con tecnología suficiente y como si fuera poco la planta docente también es insuficiente en comparación con el número de estudiantes. En consecuencia el departamento del Magdalena ha presentado durante varios años clasificaciones bajas en rendimiento académico en comparación con el promedio nacional, sin contar que tiene los índices más bajos de crecimiento educativo. (Universidad Sergio Arboleda, 2018)

Si bien los indicadores se han obtenido en su mayoría por medio de pruebas estandarizadas sobre el rendimiento escolar, los factores que permean estos resultados no solo se dan dentro de las aulas sino que son una muestra dicente de otros fenómenos sociales que convergen alrededor de las instituciones de carácter oficial. Estos tienen diferentes naturalezas y deben ser atendidas bajo programas que así mismo sean dinámicos y que no busquen solventar una problemática de forma temporal sino que brinde herramientas que se ajusten a los cambios que se presenten a lo largo de la vida escolar y que además puedan ser transferidos a otros escenarios de la vida comunitaria.

Es así como de forma no intencionada la educación bachiller nocturna queda segregada de diferentes programas educativos, y no solo de estos sino también de la forma y tipo de enseñanza que se le brinda a esta población. La dedicación y esfuerzos que se percibe entre docentes y alumnos para desarrollar nuevos aprendizajes son de otro tipo. Donde la

prioridad no es la consolidación de saberes sino el alcance de logros académicos e institucionales.

La jornada nocturna de La Institución Educativa Distrital Once de Noviembre ubicada en la ciudad de Santa Marta no ha sido ajena a estas problemáticas, pues además de contar con aulas de clase regulares y limitado número de docentes, por su tipología de educación nocturna no cuenta con las mismas horas de clase que las jornadas diurnas, por lo que como en otras instituciones oficiales que ofrecen programas nocturnos, tienen que prescindir de algunas asignaturas que aunque no son catalogadas como esenciales para el sistema educativo, si son asignaturas que contribuyen al bienestar personal, libre expresión y el pensamiento crítico.

La premura por parte de estudiantes e instituciones educativas por graduarse y graduar hace que los programas de educación nocturna sean implementados por ciclos y en menos horas por jornada escolar, este espíritu de afán curricular también se transfiere al diario vivir de estudiantes y maestros, en donde el objetivo principal es ser promovido de grado en grado escolar, por encima de la obtención de saberes y el aprendizaje de nuevas prácticas como producto de un proceso de enseñanza construida por medio del debate y el relato de experiencias. Esto produce que aunque haya personas que cuentan con un título bachiller que los certifica con determinado nivel académico, no necesariamente tienen los saberes suficientes para trascender de su estado actual a uno con más oportunidades. Lo que los ubica en una posición desventajosa en un mundo social, laboral y académico que abre puertas solo por medio de la evaluación por competencias.

El hecho de que hayan pocas horas de clase en los horarios nocturnos también tienen efectos importantes en las subjetividades sociales, existen algunas ideas arraigadas tanto en los estudiantes como en los docentes que desprestigian no solo a las instituciones oficiales nocturnas sino al ejercicio mismo de la enseñanza. Algunos de los juicios elaborados por parte de los docentes tienen que ver con las capacidades de los estudiantes, las cuales son reducidas y subvaloradas dada la poca prioridad que generalmente los mismos estudiantes le dan al proceso de aprendizaje. Este proceso es un círculo vicioso entre las ideas de los estudiantes y las ideas de los docentes, alumnos con asuntos familiares y laborales que no tienen tiempo suficiente para hacer trabajos académicos y que se presentan a la escuela nocturna esperando que los docentes sean “comprensivos” con su situación económico-familiar, y docentes que conocen estas realidades y por tanto modifican sus métodos de enseñanza por unos más “prácticos”. En sí mismo el problema no está en la poca exigencia académica, sino en la aceptación de alumnos y docentes de hacer parte de una práctica institucional y legitimada (Berger & Luckmann, 1968) como método de enseñanza, alejado de la esencia misma del aprendizaje.

Además de esto los estudiantes de las jornadas nocturnas no cuentan con los mismos recursos humanos de las jornadas diurnas, puesto que los cargos como rector, coordinador, orientador y/o director de grupo son prescindibles y en caso de que se requiera la intervención de una figura directiva se asignará la labor a un docente de turno. Situación que aumenta la sensación de abandono por parte del sistema educativo para este grupo poblacional de estudiantes. (Universidad Sergio Arboleda, 2018)

Teniendo en cuenta los múltiples factores que se han mencionado a lo largo del documento para que la calidad de la educación en las jornadas nocturnas de la ciudad de

Santa Marta haya sido calificada como baja durante varios años, consideramos que la prioridad es abordar principalmente los factores asociados a las limitaciones del pensamiento. Consideramos que el principal obstáculo para lograr la emancipación propia por parte de los estudiantes y la emancipación de otros correspondiente a los educadores es la creencia en la inferioridad de inteligencias. (Rancière, 2003)

Lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia. Y lo que atonta a los «inferiores» atonta al mismo tiempo a los «superiores». Porque sólo comprueba su inteligencia aquél que habla a un semejante capaz de verificar la igualdad de las dos inteligencias. De otro modo el espíritu superior se condena a no ser oído por los inferiores. (Rancière, 2003, p.25)

Se reconoce así la necesidad de diseñar un programa de intervención que trascienda la perspectiva del déficit en las que los estudiantes son, en palabras de Freire: Vasijas vacías que hay que llenar por medio de la transmisión de contenidos repetitivos de una generación a otra. (Freire, 1973) Un programa que aborde sus necesidades teniendo en cuenta los roles y subjetividades de los estudiantes y docentes de las instituciones nocturnas, que provea espacios de creación de conocimiento donde se tengan en cuenta nuevos puntos de análisis, pensamiento crítico e ideas que contribuyan al desarrollo de su ser y al beneficio de sus comunidades.

6 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

“La razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador - educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos”

(Freire, 1973)

6.1 Población

Esta intervención estará dirigida principalmente a los estudiantes de último año de la jornada nocturna y a los docentes de todas las jornadas de la Institución Educativa Distrital Once de Noviembre Sede Tres Escuela Mixta, Ubicada en la ciudad de Santa Marta. De manera específica serán por lo tanto 30 estudiantes de diferentes edades y profesiones y 30 docentes de diferentes asignaturas quienes participarán en la primera parte de la intervención y la cual se espera expandir a otros grados curriculares y jornadas una vez se haya consolidado satisfactoriamente en la institución educativa.

Aprovechando la relación de colaboración que existe entre docentes y alumnos identificada en el diagnóstico, esta intervención pretende transformar esta relación por una de carácter dialéctico, ya que por medio del diálogo entre docentes y alumnos se darán cambios y reconstrucciones subjetivas de su realidad. En principio es mostrarle a los docentes y alumnos que el mundo y la realidad en la que están inmersos fue diseñado por hombres y por lo tanto al reconocerse entre ellos mismos como hombres, que piensan y se

construyen a sí mismos por medio del diálogo, están en la capacidad de rehacer y modificar el mundo que han adoptado para sí mismos. (Berger & Luckmann, 1968)

6.2 Objetivos

6.2.1 Objetivo General

Resignificar las experiencias de aprendizaje por medio de la reflexión y análisis de su contexto.

6.2.2 Objetivos específicos

- Sensibilizar a docentes y alumnos sobre las fortalezas y debilidades de la escuela nocturna.
- Fortalecer los vínculos de aprendizaje entre docentes y alumnos, por medio de la comunicación de saberes.
- Posibilitar reflexiones individuales en estudiantes y docentes, sobre los procesos educativos y la aplicabilidad de los mismos.
- Favorecer espacios de diálogo que propicien estrategias y herramientas de cambio dentro y fuera de la escuela.

6.3 Metodología

De acuerdo a los hallazgos obtenidos por medio del Diagnóstico, se establece la necesidad de implementar un programa de intervención basado en los lineamientos de un modelo de aprendizaje Dialógico. El cual es un modelo que se desarrolla dentro del

contexto escolar, para que participen estudiantes y docentes en estrategias basadas en el diálogo. (Aubert, Flecha, Garcia, Ramon, & Racionero, 2008)

Teniendo en cuenta lo anterior y las influencias en las que se construyó el modelo de aprendizaje dialógico, los principales referentes teóricos de esta propuesta serán los principales trabajos del autor Paulo Freire: *Pedagogía del Oprimido* y *Educación como práctica de la libertad*. Y Fernando González Rey con su trabajo *Subjetividad Social, Sujeto y Representaciones Sociales*.

El primero de los principios en el orden en que se va a desarrollar la intervención hace referencia a la ruptura de la jerarquización que existe entre las relaciones entre docente y alumno. Por medio del acompañamiento constante y el compartimiento de experiencias entre ambos individuos, los docentes deberán abandonar su papel de proveedores de conocimiento, para adoptar el papel de colaborador hacia el descubrimiento del mismo. De esta manera el proceso de aprendizaje cambiará su dirección de arriba hacia abajo, para instalarse de adentro hacia afuera. (Freire, 1982)

El acompañamiento y diálogo entre docentes y alumnos creará una multiplicidad de discursos que dará apertura a una nueva producción en su subjetividad social, capaz de integrar nuevos sentidos y configuraciones sociales. Así además se asociarán conceptos académicos con el desarrollo de nuevas experiencias obtenidas por medio del trabajo colaborativo, así lo expresa González Rey (2008): “[...] Aprender no es apenas un proceso intelectual, sino un proceso subjetivo que integra sentidos subjetivos muy diversos, que se activan y organizan en el curso de la experiencia de aprender”. (p. 240)

Así mismo Freire (1982) menciona que en los procesos educativos debe poder establecerse una transitividad desde un pensamiento ingenuo a un pensamiento crítico que sea capaz de comprender los desafíos del tiempo, que lo advierta de los peligros y que lo posibilite para discutir críticamente y así adquiera los elementos necesarios para armarse contra ellos, para que así también logre identificarse con métodos y procesos científicos.

Una vez se hayan establecido la transitividad del pensamiento a la que se refiere Freire, se abrirán espacios en las que todos los estudiantes y docentes, puedan vincular por medio del diálogo tres momentos de la consolidación del conocimiento: reflexión, diálogo, decisión. Es así como juntos, docentes y estudiantes se abrirán camino a un mundo de posibilidades transformadoras de su realidad.

El diseño de la propuesta de intervención también fue diseñada por la influencia del texto: El maestro ignorante de Rancière, (2003), lo que se verá reflejado mayoritariamente en una de las actividades que expondremos más adelante. En donde por medio de la historia del personaje principal del texto, se describe como el aprendizaje puede provenir de cualquier persona, siempre que exista voluntad.

De este modo el maestro ignorante puede instruir tanto al sabio como al ignorante: comprobando que busca continuamente. Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aun lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce. Lo esencial es esta vigilancia continua, esta atención que no se relaja nunca sin que se instale la sinrazón –esa en la que el sabio sobresale tanto como el ignorante–. Maestro es el

que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar. (Rancière, 2003, p.22)

De esta manera se establece que los saberes pueden provenir de diversos sujetos, y que este no busca un mantenimiento de poder sino una relación horizontal entre quienes mantienen la relación dialógica. (Aubert, Flecha, Garcia, Ramon, & Racionero, 2008)

6.4 Descripción General del Programa de Intervención

Esta propuesta de intervención guardando relación con los objetivos expuestos, se caracteriza por tener cuatro momentos importantes e imprescindibles en el desarrollo de la misma, estos momentos son: Sensibilizar a los participantes, Fortalecer los vínculos del aprendizaje, posibilitar reflexiones individuales y favorecer espacios de diálogo para la transformación.

Las actividades derivadas de estos cuatro momentos se muestran a continuación en la Tabla No 3. Presentamos un cronograma sobre cómo está pensado el curso y la duración del programa de intervención, las actividades mencionadas serán explicadas y profundizadas más adelante de acuerdo se vayan presentando en la descripción del programa. Se estima que su ejecución esté alineada al calendario académico, que inicia la última semana de enero y termina la primera semana de diciembre, sin embargo está sujeto a cambios de fecha y horario de acuerdo a como se vaya dando la ejecución del mismo.

Tabla 3

Cronograma de Actividades Programa de Intervención.

	Enero - Febrero	- Marzo a Junio - Agosto a Noviembre	Diciembre Clausura
Sensibilización	Lunes de 8:00 pm a 9:00 pm Viernes de 7:00 pm a 8:00 pm Miércoles de 8:00 pm a 9:00 pm Martes de 7:00 pm a 8:00 pm Lunes de 7:00 pm a 8:00 pm	N/A	N/A
Salidas Pedagógicas	Ultimo viernes de Enero Ultimo jueves de Febrero	Ultimo Miércoles de Marzo y Agosto Ultimo Martes de Abril y Septiembre Ultimo Lunes de Mayo y Octubre Ultimo Viernes de Junio y Noviembre	N/A
Construcción Proyecto Artístico-Cultural	N/A	Sábados de 10:00 am a 11:20 am Los primeros 40 min la mitad de los participantes serán guías y la otra mitad colaboradores, los siguientes 40 min intercambian. Quienes fueron guías serán colaboradores y viceversa.	Fecha Establecida por la Institución
Espacios Dialógicos	N/A	Sábados de: 11:21 am a 12:00 pm	N/A

Fuente: Elaboración Propia

Sensibilización

Para que alumnos y docentes deseen participar de la propuesta de intervención, se les debe sensibilizar sobre la problemática, algunos de los posibles participantes como lo vimos en la etapa diagnóstica no reconocen este fenómeno como problemático y en consecuencia cualquier acción les resultará innecesaria.

Por lo tanto en colaboración con el rector y algunos docentes se reservarán espacios de discusión donde no solo se expondrá con evidencia las dificultades por las que atraviesa la escuela nocturna, sino que se cuestionará sobre las relaciones de enseñanza – aprendizaje y el papel que juega cada uno en las dinámicas de dichas dificultades. También se establecerá un diálogo activo e igualitario sobre las fortalezas de la escuela nocturna y cómo estas podrían llegar a potencializarse para el beneficio de todos.

Estos espacios serán inicialmente dirigidos por la persona a cargo de la intervención, posteriormente y una vez se haya constituido un equipo psicosocial, cualquiera que haga parte de él, conozca y comprenda el propósito y los fundamentos de la propuesta de intervención podrá tomar temporalmente el rol de moderador durante los diálogos. En todas las actividades y sesiones se les pedirá a estudiantes y docentes que se llamen por su nombre, evitando los términos “profe”, “profesor”, “docente” y/o apellidos, para así disminuir las barreras jerárquicas y establecer un espacio de igualdad donde todas las opiniones son válidas y dignas de discusión. Por lo tanto en adelante en este documento nos referiremos a docentes y estudiantes como participantes.

Dado que hay un variado número de participantes, la sensibilización se llevará a cabo durante cuatro semanas, una hora cada semana en algunos de los espacios de asignaturas que guardan relación con la propuesta de intervención, estos espacios serán rotativos cada semana como se ejemplifica en el cronograma para que no se impacte negativamente el curso normal de sus asignaturas.

Cómo un complemento al proceso de sensibilización y dando apertura a la reflexión individual, con la colaboración de centros culturales y otras instituciones educativas, se establecerá una visita pedagógica un día rotativo por mes, es decir el último viernes de enero, el último jueves de febrero y así sucesivamente durante el año escolar, de manera que no se impacte la continuidad de sus clases. Las jornadas pedagógicas serán visitas a centros históricos, artísticos y culturales de la ciudad de Santa Marta así como a Instituciones educativas ó universidades; en cada una de estas visitas, nos recibirá un anfitrión quien se encargará de enseñarnos el plantel, no solo de forma física, sino que se encargará de describir todo lo relacionado con el papel de este en la comunidad; sus servicios, actividades, propuestas, entre otros. Estas visitas tienen el propósito de ampliar el campo de visión de docentes y estudiantes, descubrir historias, experiencias y entornos de otras personas que también hacen parte de su contexto pero que lo experimentan de otras maneras. También tienen el propósito de consolidar redes de apoyo que se desconocen y pueden abrir nuevas posibilidades individuales y grupales.

Antes de iniciar el recorrido de la primera visita pedagógica, se le dará a cada docente y estudiante una libreta que tendrá la función de diario de campo, se tomará un tiempo de 30 minutos para explicar y ejemplificar los diferentes propósitos y usos de este, de manera que así podrán apuntar sus experiencias, ideas, aprendizajes e incluso datos de

contacto de personas con las que puedan abrir nuevos espacios de diálogo. Estos diarios de campo serán igualmente útiles en las sesiones dialógicas de los días sábados, que profundizaremos más adelante.

Vínculos de Aprendizaje

Una vez terminadas las sesiones de sensibilización y se haya adquirido el interés y compromiso por parte de los participantes, se implementará una actividad reservada para los días sábado que fortalecerá el vínculo educativo y que además proporcionará a todos los asistentes nuevos saberes, nuevas formas de aprender y nuevas formas de enseñar. Vale la pena aclarar que todos participarán de la actividad en igualdad de condiciones sin que haya ningún tipo de distinción por su rol académico.

Esta actividad será la construcción colaborativa de un proyecto artístico o cultural que se presentará en la clausura del año escolar. En principio los requisitos es que todos los participantes deben pensar en un proyecto artístico o cultural de un saber personal, familiar o cultural. Como por ejemplo una técnica de tejido, de pintura, una muestra musical, culinaria, etc. Una vez hayan pensado su proyecto, deberán empezar a construirlo poco a poco en cada encuentro de los días sábado y siempre con la ayuda de otros participantes.

Para tal fin se establecerán en cada encuentro dos roles: Guías y Colaboradores, estos después de determinado tiempo se invertirán. Guía será aquel que haya ideado el proyecto, quien posee el saber y por lo tanto compartirá sus conocimientos dando información e instrucción a los colaboradores. Colaboradores serán quienes construyan o ejecuten físicamente el proyecto ideado por el guía.

Ejemplo: Proyecto Artístico Cultural: Tejido de Mochilas Wayúu

Duración: 80 min. (Los primeros 40 minutos la mitad de los participantes serán guías y la otra mitad colaboradores, una vez se cumpla este tiempo intercambian sus roles, de manera que pasen de ser colaboradores a guías y viceversa)

Guía: Durante los cuarenta minutos que dura la primera parte de la actividad deberá indicarle al colaborador cómo tejer una mochila Wayúu, durante el proceso el guía no solo deberá darle las indicaciones al colaborador para la construcción de la mochila sino que deberá transmitirle todo lo que sabe al respecto, incluyendo materiales, técnicas, herencia, anécdotas, etc.

Colaborador: Será quien construya materialmente el proyecto, para este caso quien teja la mochila Wayúu que se exhibirá al cierre del año escolar. Durante los mismos cuarenta minutos deberá seguir las instrucciones del guía, estar atento a sus narraciones e indagar sobre las técnicas y prácticas que le están compartiendo.

Como se manifestó en el ejemplo este tiempo será dividido en dos, cuarenta minutos para ser colaborador y cuarenta minutos para ser guías, la idea es que cada sábado las parejas de guía y colaborador sean diferentes a las del sábado anterior, de manera que al cierre del año escolar, todos hayan tenido la oportunidad de conocer, sino todos, la mayoría de los proyectos artísticos culturales que se exhibirán. Así tendremos como resultado muestras artísticas y culturales construidas colectivamente, que no habrán sido construidas físicamente por los expositores (guías), pero si bajo la transmisión de sus saberes, bajo la expresión de sus ideas y por tanto muestra de su identidad.

Una vez se hayan cumplido los tiempos y todos hayan sido colaboradores y guías, se tomará un momento para compartir las experiencias durante el ejercicio, se indagará si se obtuvieron nuevos aprendizajes, como fue el proceso y si este tiene incidencia o aplicabilidad en la cotidianidad y contexto del que hacen parte.

Durante la clausura del año escolar, todos deberá exponer su proyecto al resto de los estudiantes, compartiendo el por qué de la escogencia de dicho proyecto, cómo se desarrolló y que aprendizajes o experiencias se obtuvieron de este.

Esta actividad además de fortalecer el vínculo, puede proveer a estudiantes y docentes nuevas formas de enseñanza y aprendizaje aplicables en la vida escolar. En donde los docentes pueden a través de las narraciones y experiencias que surgen en la construcción del proyecto artístico y cultural, identificar distintos intereses e identidades que son de utilidad al transmitir conocimiento.

Posibilitar reflexiones individuales.

Cada actividad de esta propuesta, la sensibilización, las visitas pedagógicas y la construcción del proyecto artístico-cultural, tiene el propósito de despertar inquietudes y reflexiones en los participantes, por lo tanto al cierre de cada visita pedagógica se establecen cuestionamientos sobre las experiencias pasadas, presentes y futuras en relación con la escuela y el contexto social presente. Así por ejemplo en la visita pedagógica y cultural a una biblioteca pública, nos cuestionamos de la siguiente manera:

-¿Alguna vez habían visitado esta biblioteca u otra? ¿Por qué?

- ¿Qué me llamo la atención de esta biblioteca?, ¿Qué secciones recorri? ¿Qué observé?

-¿Podre visitarla por mi cuenta?? ¿Cómo participo? ¿Cómo puedo llevar libros?

El hecho de que los cuestionamientos se presenten de forma lineal en el tiempo, permitirá que los participantes identifiquen que se ha establecido un nuevo saber que antes no tenían, que este se obtuvo de forma vivencial y que está disponible en el futuro para su uso siempre que lo requieran. Permite además una reflexión ajustada a su realidad entre lo que hasta ahora ha sido y lo que en un futuro podría ser.

Los diarios de campo son un elemento esencial para documentar estas reflexiones, primero porque no siempre los participantes se animan a compartir sus experiencias, entonces al escribirlas podrán compartirlas para sí mismos, evidenciar los cambios en el tiempo y reflexionar sobre estos una y otra vez.

El proyecto artístico-cultural también debe generar las mismas reflexiones, con la diferencia de que estas están encaminadas a transformar las formas en que se relacionan los participantes, reflexiones que conduzcan a un sentido de enseñanza fundamentado por Freire; de *adentro hacia afuera*.

Favorecer Espacios de Diálogo

Los espacios de Diálogo que se proveen están pensados como el lugar y el tiempo que se destina con el propósito de dialogar. Sin embargo el diálogo está presente dentro y fuera de la propuesta de intervención. Puesto que invita a los participantes a que también compartan sus reflexiones con quienes no están presentes en las actividades.

Una vez se haya terminado la etapa de sensibilización, y como cierre de los encuentros de los días sábado, se destinará la última hora a espacios de Diálogo estos presentarán un tinte diferente a las discusiones y debates que surgieron en la etapa de sensibilización, pues en estos se dará apertura al segundo y tercer momento de la

consolidación del conocimiento de la que Freire nos hablaba: el diálogo y la decisión. Una vez se haya logrado la sinergia entre docentes y alumnos por medio de la construcción del proyecto artístico-cultural, se dará énfasis a un diálogo con propósitos transformadores para lograr posibles cambios en la vida de los participantes y en consecuencia en su entorno social

De estos diálogos deben surgir nuevas subjetividades, nuevos puntos de análisis, ideas y acciones que despierten su curiosidad y entusiasmo por nuevos saberes y nuevas formas de comprender el mundo, que también puedan ser aplicados a su vida y a la comunidad en la que se desenvuelven. (Aubert, Flecha, Garcia, Ramon, & Racionero, 2008)

6.5 Fases de la Intervención.

A. Creación Grupo Psicosocial

Objetivo:

Vincular profesionales de psicología, trabajo social, pedagogía y/o afines que estén interesados en hacer parte de la propuesta de intervención.

Actividades:

- Realizar convocatoria a posibles interesados.
- Organizar presentación grupal y socialización de la intervención con los nuevos integrantes del Grupo Psicosocial.
- Asignar funciones, actividades y cronogramas de trabajo entre los inscritos al Grupo Psicosocial.

Participantes:

Persona a Cargo de la Intervención e interesados en hacer parte del grupo psicosocial.

B. Convocatoria**Objetivo:**

Lograr que escuelas, centros artísticos y culturales, docentes y estudiantes se vinculen al programa de forma activa y colaborativa.

Actividades:

- Asociar a Instituciones Educativas y centros artísticos y culturales de la ciudad de Santa Marta que puedan y quieran prestar sus instalaciones para el desarrollo de las actividades del programa.
- Divulgar por medio de carteles y espacios informativos la convocatoria abierta a docentes que quieran participar del programa.
- Determinar quiénes serán los docentes participantes pioneros del programa, teniendo en cuenta el cupo establecido 30 personas.

Participantes:

Equipo psicosocial, rectores y docentes de diferentes escuelas oficiales de la ciudad de Santa Marta y estudiantes de último año de la IED Once de Noviembre Sede Tres Escuela Mixta.

C. Redes de Apoyo

Objetivo:

Vincular instituciones educativas y centros artísticos y culturales que quieran participar de la propuesta de intervención, facilitando sus instalaciones y participando de las actividades que allí se desarrollen.

Actividades:

- Hacer una lista de posibles instituciones que podrían participar.
- Visitar las instalaciones, coordinar permisos y trámites.
- Agendar las visitas durante la duración del programa.

Participantes:

Grupo Psicosocial

D. Ejecución Proyecto artístico-cultural.

Objetivo

Facilitar los espacios, tiempos y elementos para que los participantes desarrollen su proyecto artístico-cultural durante el programa de intervención.

Actividades:

- Reservar los espacios para los días sábados, durante tres horas.
- Gestionar los elementos necesarios para el desarrollo de los proyectos.

- Dar instrucciones a los participantes y promover el seguimiento de las mismas.
- Mantener un registro de las actividades y la evolución de los mismos.

Participantes:

Equipo Psicosocial, docentes y alumnos participantes.

E. Ejecución Espacios de Diálogo

Objetivo:

Promover en los asistentes la participación y escucha igualitaria sobre las interpretaciones y subjetividades de estos respecto al entorno escolar, estableciendo así reflexiones y transformaciones en la comunidad educativa.

Actividades:

- Preparar los espacios locativos
- Preparar los cuestionamientos que darán apertura al diálogo
- Moderar los diálogos invitando a la participación y tomar tiempos para el cambio de actividad
- Realizar registro de la sesión

Participantes:

Equipo Psicosocial, invitados, docentes y alumnos participantes.

F. Evaluación y Seguimiento

Objetivo

Identificar el impacto y alcance del programa a lo largo de su ejecución, y determinar si hubo transformaciones o no en las prácticas educativas.

Actividades:

- Diseñar y ejecutar un sistema de evaluación de resultados de carácter cualitativo que permita obtener información sobre los cambios en la subjetividad de los participantes.
- Llevar un registro durante las sesiones sobre las conductas asociadas a la participación, análisis y escucha de los participantes.
- Caracterizar los hallazgos obtenidos por medio de los diarios de campo, de manera que se pueda presentar un análisis de resultados.

Participantes:

- Equipo psicosocial

6.6 Resultados Esperados.

Esta propuesta ha sido sustentada bajo la crítica a las formas modernas de enseñanza y a la contaminación de los procesos y programas educativos por factores mercantilistas, por lo tanto se espera que los sujetos que hacen parte del ejercicio del aprendizaje estén en

la capacidad de comprender la realidad de la que hacen parte y de esta manera crear herramientas o nuevas formas de pensar que le permitan generar cambios no solo en el entorno escolar sino en las diferentes aéreas de su vida.

Es así que de manera escalonada el primer cambio debe darse en las subjetividades de los participantes, permitiendo que se abra la puerta a nuevas formas de pensar y concebir el mundo. Respetando siempre los tiempos en los que puede presentarse dicho cambio y la certeza de que también se puedan presentar nuevas y novedosas significaciones individuales y grupales que no hayan sido contempladas.

El segundo cambio que se espera se ubica en las prácticas de docentes y alumnos que limitan y subestiman las capacidades propias y de sus alumnos. Esto no quiere decir que se invite a implementar actividades más exigentes sino que se promueva la curiosidad y el entusiasmo por adquirir nuevos saberes, con la certeza de que cualquiera está en capacidad de comprenderlos y adoptarlos para sí.

Como último cambio y más importante se espera que docentes y alumnos al reconocer sus capacidades y potencializarlas, puedan llevarlas a transformar diferentes aspectos de su vida y en consecuencia de su comunidad. A que como dice Freire se pueda instalar en ellos una actitud de creación y recreación y que se instaure en ellos una postura activa del hombre frente a su contexto. (Freire, 1982)

7. REFERENCIAS

- Arendt, H. (1977). *La Crisis de la educación*. Londres: Penguin Books
- Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Ramon, F., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Baquero, R. (Septiembre de 2019). Entrevista realizada por I. d. UEPC *La Enseñanza, la Construcción de aprendizajes y las tensiones que atraviesa el trabajo de enseñar hoy*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=1QrzNA_i1Mc
- Barilá, M., y Cuevas, V. (2017). *Jóvenes y adultos estudiantes. Relaciones en la escuela nocturna que posibilitan la inclusión*. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía, (14), 11-23
- Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cattani, A. (2014). *Emancipación social. La Otra Economía*. Brasil. Editorial Altamira 221-228
- Cebotarev, E. (2002). *El Enfoque crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, (1), 3-27
- Clemente, M. (1992). *Psicología social aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires. Paidós.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Editorial America Latina
- Freire, P. (1982). *La Educación Como Practica de la Libertad*. Madrid. Siglo XXI.
- Giddens, A., & Sutton, P. (2015). *Conceptos esenciales de sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gonzalez Rey, F. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Diversitas - Perspectivas en Psicología, (4), 225-243.
- Gossain, J. (20 de Diciembre de 2018). *Los Departamentos mas pobres de Colombia y los que mas progresan*. EL TIEMPO. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/departamentos-mas-pobres-de-colombia-y-los-que-mas-progresan-2018-307094>

- ICFES. (2018). *Informe Nacional de Resultados Saber 11° 2018*. Bogotá D. C.: Minieducación.
- ICFES. (2019). *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior*. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/resultados-saber-11>
- Lopez, N., y Puentes, A. (2010). *La evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Estado del arte*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación .
- Meisel, A., y Ricciulli, D. (2018). *La pobreza en Santa Marta: Los estragos del bien*. Economía Regional y Urbana, No 266.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994. *Decreto reglamentario 3011 de 1997*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan nacional decenal de educación 2016-2016*.
- Ministerio de Justicia. (Octubre de 1903). Ley 39 de 1903. Colombia.
- Núñez, V. (2003). El Vínculo Educativo. En T. Hebe, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y de psicoanálisis* (págs. 17-47). Barcelona: Gedisa.
- Obiols, G., & Di Segni de Obiols, S. (1996). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria: La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapelusz.
- OECD. (2018). *Programme for international student assessment. PISA*. Recuperado de: <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/format.aspx>
- Packer, M. (2006). *Ontología de la escolaridad*. Psicología cultural. Grupo cultura y desarrollo humano.(), 1-10
- Parra, R. (1996). *El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia*. Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Texas. Fundación FES
- Rancièrè, J. (2003). *El Maestro Ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, N. (26 de Noviembre de 2015). *La escuela nocturna que salva vidas*. Las Dos Orillas. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/la-escuela-nocturna-salva-vidas/>

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los metodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Limites y posibilidades de la escuela media*. Espacios en Blanco. Revista de Educación, (22), 280-284.

Universidad Sergio Arboleda. (2018). *Observatorio de la calidad educativa en Santa Marta*. Obtenido de <https://www.calidadeducativasm.com/>

Upegui, C., & Von, B. (2010). *Complejidades de la convivencia en el escenario escolar*. Cali. Universidad del Valle.

Villalobos, M. E. (2014). La clinica psicologica: adentrandonos en la comprensión de sujeto
En: *Construcción psicologica y desarrollo temprano del sujeto*. Cali. Programa Editorial Univalle.